

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 100 de mayo-junio de 2026 - Año 17 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

100





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

Editorial 1. **Juan Carlos Muñoz Díaz.** “Educación física. Cuando el enemigo lo tenemos dentro”. (Pp 5 a 6)

Editorial 2. **Juan Carlos Muñoz Díaz.** “EmásF ha publicado el número 100”. (P 7)

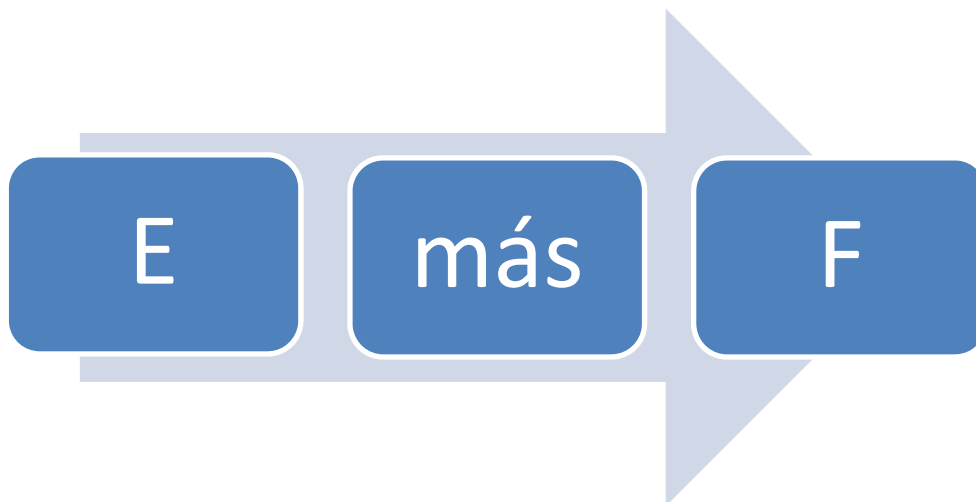
Francisco José López-Vidal. “La intervención de la falange en la educación física (1939-1950): antecedente para la construcción de la nueva sociedad española”. (Pp 8 a 20)

David Revesado-Carballares, Sara García-Lafuente y Rubén Maneiro-Dios. “La educación para la salud en el contexto escolar: hábitos alimentarios y actividad física durante el recreo”. (Pp 21 a 32)

Andrés Santiago Parodi-Feye, Valentina Lencina, Gonzalo Cóppola, Martina Caruso, Lucía Álvarez, Emiliano Barboza, Carlos Magallanes. “Asociación entre actividad física, aptitud física y comportamiento sedentario con la percepción de bienestar”. (Pp 33 a 48)

Amanda Camacho-Illana, Rosa Gómez-Martínez, José Luis Solas-Martínez y Alba Rusillo-Magdaleno. “Experiencia didáctica en educación física basada en gamificación y aprendizaje cooperativo para prevenir el bullying y cyberbullying”. (Pp 49 a 73)

Alejandra Rodríguez Céspedes y José Mora González. “Play to dance”: pulsa start y sube de nivel tus habilidades expresivas. Una propuesta didáctica para educación secundaria obligatoria”. (Pp 74 a 92).



Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

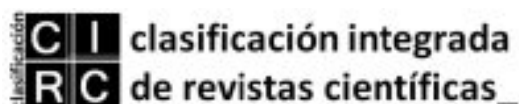
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



ULRICHSWEB™
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

MIAR



SHERPA/ROMEO



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

EDUCACIÓN FÍSICA. CUANDO EL ENEMIGO LO TENEMOS DENTRO...

Con frecuencia, leemos y escuchamos, a miembros del colectivo de Educación física, las quejas por la infravaloración que la administración educativa, los equipos directivos, nuestros colegas, las familias y la sociedad en general otorgan a nuestra asignatura. También se argumenta que nuestra materia está condicionada por: la falta de recursos e instalaciones, el reducido número de horas semanales, la resistencia de los docentes a los cambios, el aislamiento respecto a otras disciplinas académicas,... Y así es, eso suele suceder en muchos centros docentes... Pero, también resulta muy fácil echar “balones fuera” o “ver la paja en el ojo ajeno”... Me explico.

Una vez jubilado paseo de forma rutinaria recorriendo diversos itinerarios de mi localidad. Durante la caminata suelo pasar por los alrededores de las instalaciones deportivas de distintos centros escolares, públicos y concertados. Lógicamente, después de treinta y cuatro años de docencia en esta área, se me van los ojos para observar qué están haciendo los alumnos y alumnas en las clases de Educación física. Sería muy pretencioso analizar o valorar la actuación de los docentes con una rápida mirada al patio y sólo una vez, más aun cuando no se conoce la programación que están llevando a cabo. Pero tras muchas “miradas”, en diversas épocas del año y en diferentes situaciones climáticas, creo que puedo emitir un juicio bastante aproximado. Quiero destacar que me refiero a unos centros o a unos profesionales en concreto, no a todos los centros ni a todos los profesionales, por supuesto. Desde mi punto de vista, esta situación es extrapolable a otros lugares.

Resulta muy frecuente ver en los mismos centros sesiones donde el alumnado realiza siempre actividad deportiva, generalmente partidos de fútbol, especialmente en los niños. También se aprecian otros deportes: balonmano, baloncesto o floorball, por ejemplo. En unos casos juega toda la clase, repartida en dos grandes grupos, o bien, se establecen dos grupos pequeños, y los que sobran

se sientan a ver a los otros. Supongo que habrá turnos rotatorios (al menos eso espero, por el bien de todos y todas...).

Cuando se realizan juegos, suele predominar los de persecución: “pilla pilla”, y cómo no, el “balón prisionero” o “matar”. Igualmente se suelen practicar actividades lúdicas en función del género. Difícilmente, en estos centros a los que hago referencia, se observa la realización de otras tipologías de juegos, como cooperativos, tradicionales o juegos de orientación. Menos aún, se escucha música...

Insisto que estoy hablando de algunos centros, la mayoría concertados, aunque doy fe que eso mismo ocurre en muchos públicos. Y me pregunto si existe una planificación anual que atienda a los diversos bloques de saberes básicos establecidos en el currículo oficial, si se están desarrollando todas las competencias específicas vinculadas con la asignatura, si se está fomentando un gasto energético suficiente en todo el alumnado, si se favorece la aparición de efectos fisiológicos positivos y beneficiosos para todo el organismo, si estamos atendiendo a la diversidad, si se respeta la coeducación... Generalmente, producto de una actividad física “sin ton ni son”, sólo se estarán desarrollando de forma tangencial algunos de estos aspectos y, cómo no, en muchos casos se derivará un “currículo oculto” muy opuesto al oficial.

Desde mi punto de vista, en estos casos a los que hago alusión, la intervención docente de este profesorado especialista en Educación física, estará “echando piedras sobre su propio tejado” o “cavando una fosa” en detrimento de la asignatura. No creo que disfruten de sus clases ni el profesorado y menos aún su alumnado. Este tipo de actuaciones favorece que se mantenga en la sociedad, en el profesorado y en las familias los prejuicios que tradicionalmente se han dicho sobre nuestra área y que la consolide como una asignatura “MARÍA”. Lo pongo en mayúscula sabiendo que a los verdaderos profesionales de la Educación física les estará doliendo en el alma en gran medida. Sus grandes esfuerzos caen en vano ante actitudes como las que he descrito.

Todos los docentes que amamos la Educación física, que tratamos de dignificarla día a día, que pensamos en nuestro alumnado y buscamos fomentar su desarrollo integral, tenemos un enemigo dentro, un enemigo tan duro como el que más y con el que es muy difícil de luchar. Como podemos ver, los obstáculos no solo están fuera, también los tenemos dentro.

“¡QUE CADA PALO AGUANTE SU VELA!”

Juan Carlos Muñoz Díaz

Editor de EmásF.

Maestro jubilado de Educación Física

Emásf.correo@gmail.com



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL 2

“EMÁSF” HA PUBLICADO EL NÚMERO 100

Con el presente número hemos llegado a una cifra redonda, CIEN. Cien números publicados en diecisiete años y medio. Una publicación bimestral, seis números al año. Para una revista especializada en Educación Física y Deportes, de carácter casi artesanal, no es fácil convivir con muchas otras de este sector o temática con las que nos podemos encontrar que, generalmente, cuentan con muchos más recursos y el respaldo de instituciones.

En este largo periodo hemos pasado de épocas donde el número de artículos que llegaban a esta redacción eran cuantiosos, por ejemplo, en el año nueve, 107, o en el año once, 114. Así como momentos en los que se reducía la recepción, los primeros o los últimos años. En los inicios, lógicamente porque era una revista bastante desconocida, en la actualidad porque existe una gran oferta de publicaciones sobre esta temática y los trabajos se van diversificando.

“EmásF” no se ha situado en una línea extremadamente selecta o elitista, para eso ya existen otras revistas de más renombre. Este editor ha procurado que los autores cuenten con posibilidades para poder publicar sus primeros trabajos. Estos, lógicamente, pueden presentar ciertas carencias. Para ello ha estado el asesoramiento de los miembros de la comisión científica que, generalmente, suelen ofrecer un feedback constructivo que ha ayudado a mejorar estos incipientes “paper”. Pero también nos han llegado artículos de autoría más consolidada y contrastada que le ha dado más notoriedad a esta publicación.

Aquí seguimos “al pie del cañón”, manteniendo la revista como un hobby, una vez este servidor se ha jubilado ¡A ver cuánto aguanto!

Juan Carlos Muñoz Díaz

Editor de EmásF.

Maestro jubilado de Educación Física

Emásf.correo@gmail.com



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA INTERVENCIÓN DE LA FALANGE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA (1939-1950): ANTECEDENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA NUEVA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Francisco José López-Vidal

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Profesor de Educación Física. España.

Email: flopvid737@g.educaand.es

RESUMEN

Tras el final de la Guerra Civil en 1939, la Educación Física en la España franquista se configuró como un instrumento político orientado a disciplinar y moldear a la juventud según los principios militaristas, nacionalcatólicos y falangistas del régimen. La Falange, como partido único, asumió el control de la política deportiva y vinculó la actividad física tanto a la instrucción premilitar como al adoctrinamiento ideológico. La creación de la Delegación Nacional de Deportes en 1941 permitió centralizar toda la organización físico-deportiva, apoyándose en organismos como el Frente de Juventudes, la Sección Femenina y el Sindicato Español Universitario, que utilizaron el deporte como medio de movilización, cohesión social y formación patriótica. A finales de los años cincuenta se observó una transformación del modelo deportivo escolar, que pasó a ocupar un papel más definido dentro de la Educación Física, reflejando la progresiva apertura del régimen y la consolidación del deporte como eje principal de la formación juvenil. Este trabajo presenta hechos, procesos y contextos que permiten comprender con mayor profundidad la intervención falangista en la configuración, gestión y orientación ideológica de la Educación Física durante la etapa franquista. El presente estudio se basa en una metodología historiográfica fundamentada en el análisis de la legislación, los documentos institucionales y la historiografía especializada.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; sociedad; Falange; formación; actividad física

THE INTERVENTION OF THE FALANGE IN PHYSICAL EDUCATION (1939–1950): A PRECEDENT FOR THE CONSTRUCTION OF THE NEW SPANISH SOCIETY

ABSTRACT

After the end of the Spanish Civil War in 1939, Physical Education in Francoist Spain was shaped as a political instrument aimed at disciplining and molding youth according to the regime's militaristic, National Catholic, and Falangist principles. The Falange, as the single legal party, assumed control of sports policy and linked physical activity to both premilitary training and ideological indoctrination. The creation of the National Delegation of Sports in 1941 enabled the centralization of all physical-sport organization, relying on bodies such as the Youth Front, the Women's Section, and the Spanish University Union, which used sport as a means of mobilization, social cohesion, and patriotic education. By the late 1950s, a transformation of the school sports model emerged, granting it a more defined role within Physical Education and reflecting the regime's gradual opening, as well as the consolidation of sport as a primary tool for youth formation. This study presents facts, processes, and contextual factors that provide a deeper understanding of Falangist involvement in the configuration, management, and ideological orientation of Physical Education during the Francoist period. The present study is based on a historiographical methodology grounded in the analysis of legislation, institutional documents, and specialized historiography.

KEYWORD

Physical Education; society; Falange; training; physical activity

INTRODUCCIÓN

La Educación Física en la España franquista se organiza y redefine desde el final de la Guerra Civil española en 1939, integrándose en el proyecto ideológico del nuevo régimen. Su desarrollo temprano se caracteriza por una fuerte influencia militar, un marcado sesgo nacional católico y una orientación política falangista, como medio para disciplinar cuerpos, fortalecer principalmente a la población masculina para servir a la nación y a la defensa, siguiendo los modelos fascistas de Italia y Alemania. Falange se consolida como el único partido político en el nuevo gobierno. En 1939 se aprueban las primeras ordenanzas que vinculan la Educación Física escolar como la instrucción premilitar, supervisada por el ejército (Ruiz-Montero et al., 2020). Durante el franquismo se establecieron vínculos entre el estado y el deporte, la política deportiva dependió exclusivamente de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS,) que rápidamente entendió el deporte como todo un fenómeno social y el generador de un gran impacto político entre los más jóvenes. La posguerra española se caracterizó por un clima de disciplina, sacrificio y control ideológico que impregnó todos los ámbitos de la vida social, desde la educación hasta el ocio y el cuerpo (VV. AA., 1982).

Desde el principio de la guerra civil española, las organizaciones juveniles de la Falange surgieron como motor del movimiento, para asegurar la formación y disciplina de las generaciones, estableciendo la Educación Física como uno de sus principales cometidos. Todos los jóvenes encuadrados, voluntaria o forzosamente, recibían educación política, física y deportiva (Manrique-Arribas, 2014). La actividad física se incluye como un concepto de cultura física que trataba de educar a la población y especialmente destinada para atraer a la juventud. Las instituciones encargadas de este cometido pertenecían a la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS). Así se creó la Delegación Nacional de Deportes (DND), Decreto de 22 de febrero de 1941, que supuso el intento global de controlar toda la actividad físico-deportiva en España. En esta labor se suman principalmente las fuerzas del partido falangista; Sección Femenina (SF), Frente de Juventudes (FJ) y Sindicato Español Universitario (SEU), todas ellas promocionaban las actividades físicas y deportivas persiguiendo el objetivo de la preparación física para defender mejor a la patria y recuperar así el pasado imperial (Manrique-Arribas, 2016).

Antes de finalizar la guerra, el bando republicano había perdido la batalla en lo deportivo, en lo que se refiere a las relaciones internacionales. Se puede decir que el general Franco había ganado la guerra incluso antes en el deporte que en los campos de batalla. A finales de 1938, el Comité Olímpico Internacional (COI) no reconoce al gobierno de la República y le otorga su representación en el territorio español al nuevo gobierno militar (Rodríguez y Fernández, 2012).

Para comprender en toda su magnitud la trascendencia de la Educación Física en la forja del imaginario social del franquismo, es necesario dejar constancia del papel que personalidades del franquismo atribuyeron a la Educación Física, como el General José Moscardó, conocido por su protagonismo en la defensa del alcázar de Toledo y que posteriormente sería presidente del Comité Olímpico Español y Delegado Nacional de Deportes de Falange Española Tradicionalista (FET y de las JONS), quien se mostró totalmente convencido de las infinitas potencialidades y virtualidades que posee la Educación Física (Herrero, 2002).

Moscardó (1941) nos habla del poder extraordinario del deporte a nivel educativo, para la formación de las juventudes, en tiempos pasados el deporte era una ocupación de señoritos ociosos, pero ha pasado a convertirse en una necesidad nacional, sentida de modo igual por todos los pueblos fuertes y jóvenes.

El deporte se estaba convirtiendo en un fenómeno de masas, a través de su organización, planificación y gestión se podría ir construyendo un modelo de nación y liderazgo acorde a la ideología del régimen franquista. De esta manera, el franquismo vertebró la actividad física y el deporte de los españoles desde todos los ámbitos: juventud, mujer y sindicatos (López-Iglesias, 2024).

Es entonces cuando la Falange adquiere un papel central gracias a la creación del Frente de Juventudes (FJ) en 1940 y a la expansión de la Sección Femenina (SF), no dejando de lado el Sindicato de Estudiantes Universitarios (SEU) quien también asume un papel importante en el ámbito del deporte. Ambos organismos reciben la responsabilidad de la formación juvenil, que incluye deportes, gimnasia, campamentos y actividades al aire libre. El Frente de Juventudes se constituye como una sección del partido único y como forma de adoctrinamiento de los jóvenes españoles a partir de la práctica deportiva, el senderismo o las salidas al espacio natural (Ruiz-Montero y cols., 2020). Orientado a varones, con un modelo inspirado en las juventudes fascistas, combina entrenamiento físico, disciplina y adoctrinamiento político. Por otro lado, la Sección Femenina organiza la educación física femenina desde un enfoque moral y católico, centrado en salud, higiene, danza regional y formación doméstica. El régimen franquista impulsó la Educación Física como materia obligatoria y controlada por la Falange desde 1944 (Mirabet y Pujadas, 2020).

La evolución del concepto y de la consideración de deporte escolar del franquismo, se materializa de forma clara a finales de los cincuenta; los teóricos de la educación física del régimen lo empiezan a incluir en sus obras, motivando la acción del profesorado hacia un nuevo modelo de actividades físicas con el deporte como actividad principal, acción esta, que tiene mucho que ver con la apertura del régimen que en estos momentos comienza a llevarse a cabo (Vizuet, 2013). Vizcaíno Casas (1978) describe la posguerra española como una etapa marcada por la reconstrucción social en medio de severas dificultades económicas, restricciones políticas y un riguroso control ideológico del régimen franquista sobre la vida cotidiana de los ciudadanos. El objetivo de este estudio es analizar el papel desempeñado por la Falange en la configuración, gestión e instrumentalización ideológica de la Educación Física durante la primera década del franquismo (1939–1950).

1. METODOLOGÍA

El método de investigación empleado en el presente artículo es el historiográfico, orientado al análisis e interpretación científica de hechos pasados vinculados al desarrollo de la Educación Física en España durante la primera etapa del régimen franquista. La recopilación y el análisis de normativa oficial, registros documentales, publicaciones especializadas y aportaciones de la historiografía contemporánea han permitido dotar de rigor y validez al contenido de este trabajo.

El término historiografía se utiliza para designar la ciencia que tiene por objeto el estudio de la realidad histórica con el mayor grado de generalidad posible (Gaos, 1981). Se trata de un enfoque de investigación de carácter social, antropológico y cultural, ampliamente empleado en el ámbito de las ciencias históricas y sociales, y que continúa siendo una metodología habitual entre los historiadores profesionales (Mülberger, 2025).

A través del método historiográfico es posible analizar los hechos, procesos, circunstancias y características de los acontecimientos que explican la evolución de la actividad físico-deportiva en España, así como su relación con los contextos políticos, sociales e ideológicos en los que se desarrolla (Campillo-Alhama, González y Monserrat-Gauchí, 2018).

En este marco, el estudio se orienta a conocer y analizar el papel desempeñado por la Falange durante la primera década del régimen franquista (1939–1950), periodo en el que actuó como único partido político permitido del Estado, atendiendo a su intervención en la gestión, organización y orientación ideológica del modelo de Educación Física, con el objetivo de integrarlo en el proyecto de construcción de la nueva sociedad española.

2. CRONOLOGÍA DE ACONTECIMIENTOS DESTACADOS

Para organizar toda una serie de fechas clave donde Falange interviene en el ámbito de la Educación Física, se presenta la siguiente cronología (Coterón-López (2012); López-Iglesias (2024); Manrique-Arribas (2014); (Campillo-Alhama, González y Monserrat-Gauchí (2018); Mirabet y Pujadas (2020):

Tabla1.

Cronología de acontecimientos que configuran los primeros años del papel de la Falange en la Educación Física española (1939-1950).

1939	Se reorganiza el Sindicato Español Universitario (SEU), organismo falangista que pasa a controlar la vida estudiantil y asume competencias en actividades deportivas universitarias, campamentos, marchas y actividades premilitares.
1939	Discurso de Pilar Primo de Rivera, fundadora de la Sección Femenina donde incluye la Educación Física y práctica físico-deportiva de la mujer.
1940	Se publica la Ley Fundacional del Frente de Juventudes, sección del partido Falange Española Tradicionalista y de las JONS, que creaba una institución en España para la formación de toda la juventud española.
1941	Creación de la Delegación Nacional de Deportes de FET y de las JONS.
1941	Publicación de la revista "Consigna" por parte de la Sección Femenina donde incluyen lecciones de Educación Física.
1941	Número inaugural de la Revista Nacional de Educación donde el General Moscardó y Pilar Primo de Rivera redactan textos para la promoción de la Educación Física.

1942	Quedarán establecidas en todos los centros de primera y segunda enseñanza, oficial y privada, las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva.
1942	Falanges de voluntarios pasa a llamarse Falanges Juveniles de Franco, entendidas como la organización juvenil del Frente de Juventudes.
1943	Se convoca el I Congreso Nacional de Educación Física.
1943	Se funda la academia de mandos "José Antonio", para la formación de instructores de Educación Física.
1943	Se propone la creación de la Escuela Nacional de Educación Física para la formación de profesores, sin llegar a término.
1944	Se publica la cartilla escolar para Educación Primaria.
1944	Se crea la Junta Nacional de Educación Física Universitaria.
1944	Se recoge en la Orden de 11 de septiembre que era condición ser militante del partido falangista para poder ser nombrado profesor de Educación Física.
1944	Establecimiento de la materia de Educación Física en la universidad como obligatoria.
1945	Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, que incluye la enseñanza de la Educación Física dentro de sus funciones.
1945	La revista "Mandos" con lecciones de Educación Física se integra en la formación del espíritu nacional por parte del Frente de Juventudes.
1945	En los juegos universitarios nacionales en Madrid todos aquellos deportistas que quisieran participar tendrían que ser militantes de Falange.
1945	Las federaciones pierden su autonomía y pasan a depender de la Delegación Nacional de Deportes.
1948	Programa de Educación Física femenina para el magisterio.
1949	Comenzaron en España las competiciones de deporte escolar y se celebran los primeros juegos nacionales escolares.
1949	Mayor expansión territorial y organizativa del Frente de Juventudes en el ámbito deportivo.
1950	Desarrollo y celebración de las fases nacionales de los Juegos Escolares y consolidación del deporte escolar organizado por el Frente de Juventudes, ampliando la presencia del organismo falangista en la Educación Física juvenil.

3. EL ENFOQUE DE LA FALANGE PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Las estructuras deportivas entonces tenían un entramado complicado, tras la creación de la Delegación Nacional de Deportes (DND), este organismo se encarga directamente de los aspectos internacionales del deporte mientras el deporte de base y la Educación Física estaban a cargo de diversas instituciones falangistas como el Frente de Juventudes, la Sección Femenina y el Sindicato de Estudiantes Universitarios (Rodríguez y Fernández, 2012). Es por ello, que el franquismo apostó desde el primer momento por la movilización deportiva de la sociedad de manera que orquestó a todas las citadas instituciones falangistas, sin olvidar el deporte militar, para conseguir este objetivo, lo que significó que los clubes y las federaciones también fuesen intervenidos por la política a fin de lograr el anhelado “estado deportivo” (Cercós, García y Vilanou, 2022).

Según Cañabate (2003), desde un principio quedaba claro el reparto de competencias en materia de educación. La enseñanza formal estuvo organizada por los sectores cercanos a la Iglesia católica, salvo la Educación Física y el deporte escolar, que desde 1942 dependieron en exclusiva del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina. En último término, la política deportiva dependió exclusivamente de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, que entendió rápidamente el deporte como fenómeno social y como generador de un gran impacto político (Manrique-Arribas, 2016).

3.1. FORMACIÓN DE LOS INSTRUCTORES Y DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1.1. FORMACIÓN MASCULINA

Como antecedente de la formación del profesorado y ante la necesidad de contar con personal propio, sin depender de colaboradores ocasionales o de una línea ideológica no deseada, se comenzaron a celebrar cursos para la capacitación de especialistas en Educación Física. Estos cursos se iniciaron en septiembre de 1938, con la creación de la Escuela de Mandos de Sevilla, destinada a la formación de mandos elementales. Posteriormente, se replicaron experiencias similares en Zaragoza, Barcelona, Málaga y Palencia. El plan de formación incluía setenta y una lecciones teóricas, complementadas con prácticas, de las cuales el 63 % correspondía a materias específicas de Educación Física frente a otras de tipo instrumental (Vizute, 2012).

Dentro de la formación de especialistas profesionalizables, se generarían los planes de formación de Instructores Auxiliares Provisionales, precursores a su vez, de los que se titularían posteriormente en las Academias de Mandos. Un curso de formación de seis meses de duración para afiliados a las Organizaciones Juveniles que se realizaría en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo y en el que titularían los Instructores de Educación Física (Frente de Juventudes, 1941).

En definitiva, la creación de estos cursos y escuelas especializadas consolidó una estructura de formación sistemática para los instructores masculinos de Educación Física, garantizando no solo la profesionalización del personal docente, sino también la alineación de la enseñanza con los objetivos ideológicos del régimen. Este modelo sentó las bases para la posterior expansión de programas de formación en otras regiones y para la institucionalización de la Educación Física

dentro del sistema educativo, reflejando la importancia otorgada a la capacitación disciplinada y homogénea del profesorado.

3.1.2. FORMACIÓN FEMENINA

Para la formación del profesorado femenino de Educación Física, se publicó la Orden de 14 de agosto de 1941. Debido a la alta demanda, se organizaron rápidamente cursos intensivos, creándose centros y planes de estudio específicos para la capacitación de las instructoras (Machado, 2019). Las primeras docentes contaban con una formación bastante limitada en conocimientos específicos, por lo que inicialmente se limitaban a aplicar tablas estereotipadas, inspiradas en la gimnasia sueca de Ling. Con el tiempo, incorporaron nuevas aportaciones de especialistas en gimnasia infantil, lo que se acercaba más a la concepción de Educación Física femenina (Manrique-Arribas, 2003).

La circular número 334 aprobada por la Regiduría Central de Educación Física con fecha de 7 de enero de 1948 dispuso la obligatoriedad de la Educación Física, según el plan de estudios de la carrera del magisterio, en su artículo 1º se establece que dicha disciplina estará a cargo de profesoras designadas por el Ministerio de Educación Nacional bajo la propuesta de la Delegación Nacional de la Sección Femenina. El programa de Educación Física femenina para el magisterio consta de dos partes: una de carácter teórico a la que se destinan 23 lecciones y otra de naturaleza teórico-práctica en la que se establecen 26 lecciones (Rabazas, 2000).

En cuanto al profesorado, en 1943 ya propusieron la creación de una Escuela Nacional de Educación Física para una formación especializada que dotara de herramientas suficientes a los docentes que tuvieran que impartir las clases de Educación Física universitaria. Hasta el año 1961 no aparece el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) con la Ley de Educación Física de 1961, por lo que hasta ese momento los profesores provenían de la Escuela de San Carlos como sección de la Facultad de Medicina de Madrid, o de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, de ahí su inicial carácter sanitario y militar (Mirabet y Pujadas, 2020).

En conclusión, la formación del profesorado femenino de Educación Física durante las décadas de 1940 y 1950 se caracterizó por su carácter inicial limitado y experimental, que fue evolucionando hacia una capacitación más estructurada y especializada mediante cursos, centros y planes de estudio. A pesar de las restricciones iniciales, estas primeras instructoras sentaron las bases para la profesionalización de la disciplina, garantizando que la enseñanza femenina se ajustara tanto a los objetivos pedagógicos como a los criterios ideológicos del régimen. Este proceso preparó el terreno para la creación de instituciones más consolidadas, como el Instituto Nacional de Educación Física, que posteriormente formalizarían la educación y la formación universitaria en esta área.

3.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL FRENTE DE JUVENTUDES

Durante el franquismo, el régimen emprendió una de sus tareas fundamentales: el control absoluto de la infancia y la juventud a través de la educación. Para ello se creó el Frente de Juventudes, conocido como la “obra predilecta del régimen”, donde se encuadraba a todos los niños y jóvenes (Mauri-Medrano, 2022). Según la Ley de Bases de la Organización Sindical de 6 de diciembre de 1940, artículo 7, apartado b, entre las funciones del Frente de

Juventudes se incluía la Educación Física y deportiva. Con esta normativa quedaban establecidas las competencias del Frente de Juventudes en materia de Educación Física.

La Ley de 1945 también incluía la enseñanza de la Educación Física entre sus funciones, esto supone un proceso de normalización de la propia materia al aparecer en el marco normativo de manera respaldada. Quedaba, así, la Educación Física, los deportes, su práctica y su control en manos del Frente de Juventudes, convirtiéndose en una de sus piedras angulares en el terreno escolar. D El control y la correcta realización de la Educación Física y ejercer la inspección “de todas y cada una de las manifestaciones de educación física y deportes, vigilando el cumplimiento de las disposiciones y reglas y el mantenimiento de la unidad doctrinal” según lo dispuesto en la Ley 17/1945 (1945).

La política en torno a la juventud estuvo encomendada al Frente de Juventudes, organización política comprendida dentro de la Falange que fue creada en 1940 y estuvo en vigor hasta su desmantelamiento en 1977. El objetivo fundamental del Frente de Juventudes fue la socialización política de la juventud española. En su cometido dentro de asignaturas del sistema educativo, estaba la formación del espíritu nacional o Educación Física, por medio del deporte escolar y el de alta competición a través de actividades en la naturaleza como las marchas o los campamentos entre otras (Ramírez, 2024).

En conclusión, el Frente de Juventudes se convirtió en el principal organismo encargado de organizar, controlar y supervisar la Educación Física durante el franquismo. Su papel no se limitó a la instrucción física, sino que sirvió como herramienta de adoctrinamiento y socialización ideológica, consolidando la disciplina deportiva como un componente esencial de la educación de la infancia y la juventud. Este control estructurado sentó las bases para la institucionalización de la Educación Física en el sistema educativo, garantizando la alineación de la enseñanza con los objetivos políticos y pedagógicos del régimen.

3.3. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA SECCIÓN FEMENINA

A continuación, se aborda el papel desempeñado por la Falange, y en particular por la Sección Femenina, en la configuración y desarrollo de la Educación Física femenina en España. Desde sus orígenes en el Sindicato Universitario Español hasta su consolidación como organismo rector durante el régimen franquista, la Sección Femenina asumió competencias decisivas en la formación física y deportiva de la mujer. Su actuación estuvo estrechamente vinculada a los principios ideológicos y pedagógicos del momento, influyendo de forma directa en los contenidos, métodos y finalidades de la Educación Física. El análisis de este proceso permite comprender la institucionalización de la práctica físico-deportiva femenina y su evolución a lo largo de varias décadas.

Tras la fundación de la Falange el 2 de noviembre de 1933, a las hermanas de José Antonio Primo de Rivera, Pilar y Carmen, sus primas Inés y Dolores y su amiga Luisa M.^a Aramburu se les recomendó que se inscribieran en el Sindicato Universitario Español (SEU), organismo en formación y que, posteriormente, ocuparía un papel destacado en materia de Educación Física y deportes universitarios (Zagalaz, 2014). Allí entraron en contacto con Justina Rodríguez de Viguri y Mercedes Formica, siendo todas ellas, con Pilar a la cabeza, los artífices de la

creación de la Sección Femenina (SF), “creada por amigos de la familia Primo de Rivera y dirigida desde su nacimiento por la hermana menor de José Antonio, Pilar”, según Payne (1985).

El estudio de la Educación Física femenina en el contexto español durante el régimen franquista pasa obligatoriamente por el análisis de la Sección Femenina como organismo del que dependió durante treinta y ocho años. La influencia que la Sección Femenina tuvo en la evolución y desarrollo general de la educación de la mujer española y de la Educación Física en particular es evidente ya que se encuentra totalmente avalada por la legislación de la época (Zagalaz y Martínez, 2006). La Educación Física femenina en España tendrá siempre un destino unido al de la Sección Femenina de la Falange, que marcó una línea a seguir en cuanto a la formación de la mujer de la época (Manrique-Arribas, 2003).

La Sección Femenina organizó el primer cursillo de educación física en Santander en el verano de 1938, dirigido por Cándida Cadenas Campo, que había orbitado inicialmente en el entorno institucionista, ya que se alojó en la residencia de Señoritas dirigida por María de Maeztu y gozó de una pensión para estudiar la Educación Física y el deporte en los Estados Unidos (Cercós, García y Vilanou, 2022).

Años más tarde, la Delegada Nacional de la Sección Femenina, Pilar Primo de Rivera, delegó en Luis Agosti para la obtención de decisiones relacionadas con el programa de Educación Física convirtiéndose en asesor de la institución. El cual indicó que el ejercicio físico en dosis no exageradas, pero con cierta intensidad, no perjudicaba ni a la salud ni al aspecto morfológico de la mujer, ni a su relación con la maternidad (Machado, 2019). Luis Agosti propuso un método exclusivo para la mujer. Basado en actividades gimnásticas cargadas de ritmo y expresividad, en la práctica de unos deportes adecuados a su constitución y en la puesta en escena de la danza y los bailes regionales (Manrique-Arribas, 2003).

El desarrollo deportivo, como se encargó de transmitir el régimen, fue verdaderamente espectacular durante estos primeros años, especialmente el femenino. En 1939, la Sección Femenina celebró los primeros Campeonatos Nacionales en los que participaron 41 equipos formados por 1.200 deportistas (Gil y Cabeza, 2012). La verdadera función del desarrollo de la Educación Física, era sin duda la mejora morfológica y funcional de la mujer. Siempre que el deporte no fuera excesivamente duro, se consideraba una manera excelente de moldear y preparar el cuerpo de las jóvenes, para finalmente el destino de la maternidad.

En definitiva, la Sección Femenina actuó como el principal organismo responsable de la Educación Física femenina durante el franquismo, combinando objetivos pedagógicos, deportivos e ideológicos. Sus programas, cursos y campeonatos contribuyeron a la profesionalización y estandarización de la disciplina, mientras que la orientación normativa y la influencia de asesores como Luis Agosti aseguraron que la práctica física femenina se ajustara a los criterios de salud, expresividad y rol social definidos por el régimen. Este proceso consolidó la Educación Física femenina como un componente clave de la formación de la mujer española durante casi cuatro décadas. En palabras de Pilar Primo de Rivera, Delegada Nacional de la Sección Femenina, declara a la institución que encabeza como la iniciadora de la Educación Física para la mujer en España, así como la creadora de un cuerpo profesional de especialistas sobre la materia (Primo de Rivera, 1983).

4. CONCLUSIÓN.

El análisis del papel de la Falange en la configuración de la Educación Física durante la primera etapa del franquismo permite constatar cómo esta disciplina fue concebida como un instrumento esencial para la construcción del nuevo orden social surgido tras la Guerra Civil. Desde 1939, el régimen articuló un entramado institucional profundamente ideologizado a través de la Delegación Nacional de Deportes, Frente de Juventudes, Sección Femenina y Sindicato Español Universitario, que integró la actividad física en el proyecto político nacional-sindicalista, orientándola a la disciplina, la obediencia y la formación de cuerpos útiles a la patria. La intervención falangista no solo supuso la militarización inicial de la Educación Física, sino también su instrumentalización como vía para moldear identidades, comportamientos y roles sociales acordes con la visión del régimen.

A través de la normativa, la organización de prácticas deportivas, la creación de espacios formativos y la difusión de discursos que exaltaban el valor educativo y moral del deporte, la Falange logró situar la Educación Física como un elemento vertebrador de la juventud española. Mientras el Frente de Juventudes configuró un modelo masculino basado en la fortaleza, el sacrificio y la adhesión ideológica, la Sección Femenina construyó un paradigma femenino centrado en la moral católica, la salud y el cumplimiento del rol tradicional de la mujer como futuras madres. Ambos proyectos, aunque distintos en su enfoque, respondieron a un mismo objetivo: consolidar el imaginario social del franquismo mediante la acción directa sobre el cuerpo y la conducta.

La evolución posterior de la Educación Física dentro del régimen, especialmente a partir de los años cincuenta, muestra una progresiva apertura hacia modelos deportivos más modernos, fruto tanto del crecimiento del fenómeno deportivo como del intento del franquismo de proyectar una imagen de modernización hacia el exterior. Sin embargo, este proceso no eliminó la impronta ideológica impuesta durante la década inicial, que condicionó la formación de instructores, la estructura organizativa y la concepción social del deporte durante varias décadas.

En definitiva, la intervención de la Falange en la Educación Física constituye un ejemplo revelador del uso político del deporte y de la actividad física en contextos autoritarios. Comprender esta etapa inicial del franquismo permite no solo identificar los mecanismos de control, adoctrinamiento y socialización empleados, sino también valorar el impacto que dejaron en la cultura deportiva española y en el desarrollo posterior de la disciplina, que tardó años en desvincularse de su utilización como herramienta de legitimación ideológica.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campillo-Alhama, C., González, P. y Monserrat-Gauchi (2018). Aproximación historiográfica a la actividad deportiva en España (S.XIX-XXI): Asociacionismo, institucionalización y normalización. *Materiales para la Historia del Deporte*, 17, 73-85.

Cañabate, J. A. (2003). La pugna entre la iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. *Referencias internacionales, antecedentes y*

- trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de la Educación*, 22-23, 105-121.
- Cercós, R., García, L., & Vilanou, A. (2022). El proyecto falangista de un "Estado Deportivo". De la ideología totalitaria al olimpismo a través de las imágenes del NO-DO (1943-1961). *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 173-231.
- Coterón-López, R. (2012). La Educación Física en los primeros años del Franquismo (1939-1945). *Materiales para la Historia del Deporte*, 117-129.
- Frente de Juventudes. (1941). La Escuela Nacional de Mandos e Instructores "José Antonio". *Revista Mástil*, (43).
- Gaos, J. (1981). Notas sobre la historiografía. *Históricas*, 6, 23-41.
- Gil, F. y Cabeza, J. (2012). Pololos y medallas: la representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975). *Historia y comunicación social*, 17, 195-216.
- Herrero, H. (2002). "Por la educación hacia la revolución": La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(4), 21-36.
- Ley de Bases de la Organización Sindical de 6 de diciembre de 1940. (1940). *Boletín Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 1940.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (1945). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 199, 18 de julio de 1945.
- López-Iglesias (2024). El deporte como herramienta de estado para fortalecer la imagen del franquismo. *Revista internacional de cultura visual*, 16(1), 167-177.
- Machado, C.M. (2019). La Educación Física y el deporte femenino en el Régimen Franquista. *Materiales para la Historia del Deporte*, 19, 46-60.
- Manrique Arribas, J.C. (2003). La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(10), 83-100.
- Manrique Arribas, J.C. (2014). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(55), 427-449.
- Manrique Arribas, J.C. (2016). La actividad físico-deportiva franquista como intento socializador de la juventud y la mujer. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(70), 303-329.
- Mauri-Medrano, M. (2022). Corregir el cuerpo y disciplinar a la juventud. La Educación Física del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-60). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 161-183.

- Mirabet, R. y Pujadas, X. (2020). El espejismo franquista en la Universidad de Barcelona: las instalaciones deportivas (1954-1958). *Apunts. Educación Física y Deportes*, (140), 8-14.
- Moscardó J. (1941). El poder educativo del deporte. *Revista Nacional de Educación*, 1, 21-23.
- Mülberger, A. (2025). La microhistoria como herramienta historiográfica. *Revista de Historia de la Psicología*, 46(2), 3-14.
- Payne, S. G. (1985). *Falange. Historia del Fascismo Español*. Sarpe.
- Primo de Rivera, P. (1983). *Recuerdos de una vida*. Ediciones Dyrsa.
- Rabazas, T. (2000). La Educación Física del magisterio femenino en el franquismo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 167-198.
- Ramírez, G. (2024). Los campamentos de las Falanges Juveniles de Franco (1942-1959). Disciplina, obediencia y ardor al servicio de la Falange y de España. *Materiales para la Historia del Deporte*, 28, 100-116.
- Rodríguez, A. y Fernández, J.J. (2012). La imagen de España a través del deporte y su protocolo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(15), 21-33.
- Ruiz-Montero, P.J., Chiva-Bartoll, O., Colomer-Rubio, J.C., & Leiva-Olivencia, J.J. (2020). Tratamiento e Interpretación de la Educación Física durante el enfoque legislativo Franquista. *Retos. nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 449-454.
- Vizcaíno Casas, F. (1978). *La España de la posguerra (1939-1953)*. Planeta.
- Vizuet, M. (2012). La formación del profesorado de Educación Física masculina durante el franquismo. La Academia Nacional "José Antonio". Una experiencia educativa suigénere. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 3, 78-122.
- Vizuet, M. (2013). El deporte escolar del franquismo. Los Juegos Escolares Nacionales. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 4, 95-113.
- VV. AA. (1982). *1939-1950. Años de penitencia*. Difusora Internacional.
- Zagalaz, M.L. (2014). La educación física femenina durante el franquismo. La sección femenina. *Apunts, Educación Física y Deportes* (65), 6-16.
- Zagalaz, M.L., y Martínez, E.J. (2006). La influencia de la sección femenina en la Educación Física femenina española de los años centrales del siglo XX. *Bordón*, 58(1), 87-102.

Fecha de recepción: 17/12/2025

Fecha de aceptación:



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR: HÁBITOS ALIMENTARIOS Y ACTIVIDAD FÍSICA DURANTE EL RECREO

David Revesado-Carballares

Universidad de Salamanca (España)

Email: drevesado@usal.es

Web: <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>

Sara García-Lafuente

Universidad Pontificia de Salamanca

Email: saraconverse@hotmail.com

Rubén Maneiro-Dios

Universidad de Vigo

Email: ruben.maneiro@uvigo.es

Web: <https://orcid.org/0000-0002-2215-9720>

RESUMEN

La escuela constituye un entorno clave para la promoción de hábitos saludables, especialmente en lo referido a la alimentación y la actividad física. Por este motivo, el objetivo que pretende alcanzar este trabajo es el de analizar la adherencia a la Dieta Mediterránea en escolares de educación obligatoria y su relación tanto con variables sociodemográficas como con los distintos niveles de actividad física. Desde el punto de vista metodológico, se realizó un estudio observacional transversal con 171 participantes (83 niñas y 88 niños), cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 8 y 12 años, tomando como referencia el índice KIDMED. Se analizaron diferencias según edad, sexo, práctica deportiva y nivel de actividad física durante el recreo mediante pruebas de chi-cuadrado. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto diferencias significativas en la adherencia a la dieta Mediterránea según la actividad durante el recreo y la edad, observándose una mayor proporción de dieta pobre en escolares sedentarios y en menores de 10 años. Por su parte, no se identificaron diferencias atendiendo a la variable sexo, lugar de residencia o práctica deportiva. Estos datos evidencian una relación entre los niveles de actividad física durante el recreo y la calidad de la dieta, lo que refuerza la importancia de promover entornos escolares que favorezcan el movimiento como estrategia complementaria para mejorar los hábitos alimentarios. En conjunto, estos hallazgos destacan la necesidad de poner en marcha programas integrales de educación nutricional adaptados a las distintas etapas escolares.

PALABRAS CLAVE:

Motivación; Actividad Física, Deporte; Entornos Escolares; Hábitos Saludables

HEALTH EDUCATION IN THE SCHOOL SETTING: DIETARY HABITS AND PHYSICAL ACTIVITY DURING RECESS

ABSTRACT

The school constitutes a key environment for the promotion of healthy habits, particularly with regard to diet and physical activity. For this reason, the aim of this study is to analyse adherence to the Mediterranean Diet among students in compulsory education and its relationship with both sociodemographic variables and different levels of physical activity. From a methodological standpoint, a cross-sectional observational study was conducted with 171 participants (83 girls and 88 boys), whose ages ranged between 8 and 12 years, using the KIDMED index as a reference. Differences according to age, sex, sports practice, and level of physical activity during recess were analyzed using chi-square tests. The results obtained reveal significant differences in adherence to the Mediterranean diet according to recess activity and age, with a higher proportion of poor diet observed among sedentary schoolchildren and those under 10 years of age. In contrast, no differences were identified with respect to sex, place of residence, or sports participation. These findings indicate a relationship between levels of physical activity during recess and diet quality, reinforcing the importance of promoting school environments that encourage movement as a complementary strategy to improve dietary habits. Overall, these results highlight the need to implement comprehensive nutrition education programs tailored to the different stages of schooling.

KEYWORDS

Motivation; Physical Activity; Sport; School Environments; Healthy Habitscation.

INTRODUCCIÓN.

La adopción de hábitos de vida saludables durante Los primeros años de vida constituye un factor determinante para la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles y para la promoción de la salud a lo largo del ciclo vital. En este sentido, la alimentación equilibrada y la práctica regular de actividad física se consideran pilares fundamentales del bienestar físico, psicológico y social en edades tempranas (Elípe et al., 2025; WorldHealthOrganization, 2020). Sin embargo, diversos estudios han alertado de una progresiva adopción de patrones alimentarios menos saludables en la población escolar, caracterizados por un menor consumo de frutas, verduras y legumbres, así como una mayor ingesta de alimentos ultraprocesados (Serra-Majem et al., 2006; Mariscal-Arcas et al., 2009; Calderón García et al., 2023; 2024).

En el contexto europeo, la Dieta Mediterránea (DM) ha sido ampliamente reconocida como uno de los modelos alimentarios más saludables, asociándose con un menor riesgo cardiovascular, mejores perfiles metabólicos y un desarrollo óptimo en población infantil y adolescente (Serra-Majem et al., 2019; Tapia-Serrano et al., 2021). En el contexto español y, de manera específica, en escolares, diversos trabajos han confirmado estos beneficios, así como su relación con una mejor condición física y composición corporal (Muros et al., 2017; Rosa Guillamón et al., 2019). No obstante, la adherencia a este patrón dietético durante la edad escolar presenta una elevada variabilidad y tiende a disminuir progresivamente con la edad, especialmente durante la transición entre etapas educativas (García-Hermoso et al., 2020).

Para evaluar la calidad de la dieta y la adherencia al patrón mediterráneo en población infantil y adolescente, uno de los instrumentos más utilizados es el índice KIDMED (*Mediterranean Diet Quality Index for children and adolescents*), desarrollado específicamente para su aplicación en contextos escolares (Serra-Majem et al., 2004). Este cuestionario permite identificar tanto hábitos alimentarios saludables como comportamientos dietéticos desfavorables, ofreciendo una herramienta sencilla, válida y ampliamente empleada en estudios epidemiológicos y educativos realizados en España (Serra-Majem et al., 2006; Arriscado et al., 2014; Espigares et al., 2022).

La literatura científica ha puesto de manifiesto que la adherencia a la Dieta Mediterránea no solo se relaciona con variables nutricionales, sino también con otros comportamientos de estilo de vida, como los niveles de actividad física, el tiempo sedentario y la participación en actividades deportivas (Tapia-Serrano et al., 2021). En particular, se ha observado que los escolares más activos desde el punto de vista físico tienden a presentar mejores patrones alimentarios, mientras que los comportamientos sedentarios se asocian con una menor calidad de la dieta (García-Hermoso et al., 2020; Zurita-Ortega et al., 2018; Fernández-Iglesias et al., 2021).

En este marco, la escuela desempeña un papel clave como entorno promotor de hábitos saludables (Trezia et al., 2025), no solo a través de la educación nutricional, sino también mediante la organización de espacios y tiempos que favorezcan la actividad física cotidiana, como en el recreo escolar. Y es que no lo debemos considerar únicamente como un tiempo de ocio o descanso, sino que tiene un alto componente educativo en cuanto a que favorece la promoción de

hábitos saludables, actividad física, además de promover intervenciones educativas integradas.

Analizar la relación entre la adherencia al patrón Mediterráneo y variables contextuales vinculadas al entorno escolar puede aportar información relevante para el diseño de intervenciones educativas orientadas a la mejora de los estilos de vida en la población escolar. En este sentido, pese a la gran proliferación de investigaciones que han visto la luz a lo largo de los últimos años, lo cierto es que estas, mayoritariamente, no estaban afincadas en contextos educativos. En particular, el recreo, como espacio no estructurado y de carácter cotidiano, ha sido escasamente analizado a la hora de promocionar hábitos saludables. Esta falta de evidencia resulta especialmente relevante desde una perspectiva pedagógica, ya que el recreo constituye un tiempo privilegiado para fomentar comportamientos activos y saludables dentro del propio centro escolar.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la adherencia a la Dieta Mediterránea, evaluada mediante el índice KIDMED, en escolares, así como su relación con variables sociodemográficas y con el nivel de actividad física durante el recreo y la práctica deportiva habitual.

1. MATERIAL Y MÉTODOS.

1.1. DISEÑO

Se realizó un estudio observacional de tipo transversal con el objetivo de evaluar la calidad y la adherencia al patrón de dieta mediterránea en población escolar mediante el índice KIDMED.

1.2. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por un total de 171 escolares, 83 niñas (48.5%) y 88 niños (51.5%) procedentes de centros educativos ubicados tanto en entornos urbanos como rurales de la provincia de Salamanca. Los participantes fueron agrupados de forma aproximada en dos grupos de edad (<10 años y ≥10 años), con una edad media de 10,1 años, y un rango de edad de 8 a 12 años. Se utilizó el curso académico como criterio de clasificación.

Se incluyeron únicamente los últimos cuatro cursos de educación primaria. En este sentido, el hecho de no tomar en consideración el primer y el segundo curso corresponde a criterios metodológicos y evolutivos. Y es que la cumplimentación del cuestionario auto administrado (KIDMED), requiere un nivel mínimo de comprensión lectora, capacidad de autorreflexión y fiabilidad en la respuesta que no siempre está garantizado en edades tan tempranas. Además, el objetivo del estudio se centra en analizar la adherencia a la Dieta Mediterránea y su relación con comportamientos de estilo de vida, como la actividad física durante el recreo, lo que resulta más pertinente en escolares a partir de los 8-9 años, cuando comienzan a consolidarse patrones de comportamiento más estables.

Los participantes fueron clasificados en función del lugar de residencia, la práctica habitual de deporte (sí o no) y el nivel de actividad física durante el recreo, que sería categorizada en torno a tres niveles: actividad física moderada, gran esfuerzo físico o permanecer sentado.

Todos los datos de la presente investigación han sido tratados de forma anónima con fines exclusivos para la misma de acuerdo con la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales 3/2018. Además, dado que los participantes eran menores de edad, se procedió a realizar un consentimiento informado en que las familias autorizasen a la cumplimentación del cuestionario. En todo momento se indicó a los participantes que la participación era totalmente voluntaria, así como que los datos serían recabados de forma anónima serían tratados con fines estrictamente académicos.

1.3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Para el desarrollo de nuestro trabajo, se ha tomado como referencia el mencionado cuestionario KIDMED (Serra-Majem et al., 2004). En este sentido, los ítems que reflejan hábitos alimentarios saludables se puntuaron con +1, mientras que los ítems asociados a hábitos no saludables se puntuaron con -1. La suma de las puntuaciones permitió obtener un índice KIDMED modificado para cada participante. La clasificación del índice se realizó empleando los puntos de corte habitualmente utilizados: dieta pobre (≤ 3 puntos), dieta media (4–7 puntos), dieta buena (≥ 8 puntos).

1.4. PROCEDIMIENTO

Los datos proceden de un cuestionario autoadministrado que fue cumplimentado en el propio contexto escolar, siempre bajo supervisión de los investigadores y del equipo docente. Posteriormente, las respuestas fueron codificadas y volcadas a una base de datos para su posterior análisis estadístico, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes.

1.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizó un análisis descriptivo de las variables incluidas en el estudio, calculando frecuencias y porcentajes para las variables categóricas y para cada uno de los ítems del cuestionario KIDMED, estratificados por grupo de edad y sexo.

Para analizar las diferencias en la distribución de las categorías del índice KIDMED en función de las variables sociodemográficas y de actividad física se empleó la prueba de chi-cuadrado (χ^2). Asimismo, esta prueba también se utilizó para comparar la distribución de las respuestas afirmativas a cada uno de los ítems del cuestionario KIDMED, así como la clasificación del índice, según grupo de edad (<10 años frente a ≥ 10 años) y sexo (niños frente a niñas).

Los datos se trataron con el programa informático SPSS versión 25, estableciéndose un valor de significatividad inferior a 0,05.

2. RESULTADOS.

A continuación, en la Tabla 1, se presenta la distribución porcentual de las categorías del índice KIDMED modificado en función de las características de la muestra. Las diferencias en la distribución de categorías se evaluaron mediante la prueba de chi-cuadrado (χ^2).

Tabla 1.

Clasificación del índice KIDMED según características sociodemográficas y de actividad física

Variable	Categoría	n	Dieta pobre n (%)	Dieta media n (%)	Dieta buena n (%)	χ^2 (gl)	p
Sexo	Niños	88	14 (15,8%)	71 (80,1%)	4 (4,1%)	0.01 (2)	0.989
	Niñas	83	13 (16,1%)	66 (80,0%)	3 (4,0%)		
Lugar de residencia	Ciudad	141	23 (16,3%)	112 (79,4%)	6 (4,3%)	0.237 (2)	0.888
	Pueblo	30	4 (13,3%)	25 (83,3%)	1 (3,3%)		
Práctica de deporte	Sí	148	22 (14,9%)	119 (80,4%)	7 (4,7%)	1.810 (2)	0.405
	No	22	5 (22,7%)	17 (77,3%)	0 (0,0%)		
Actividad en el recreo	Actividad física media	43	4 (9,3%)	38 (88,4%)	1 (2,3%)	16.049 (4)	0.003
	Gran esfuerzo físico	86	9 (10,5%)	71 (82,6%)	6 (7,0%)		
	Estoy sentado	42	14 (33,3%)	28 (66,7%)	0 (0,0%)		
Grupo de edad	≥10 años	111	13 (11,7%)	91 (82,0%)	7 (6,3%)	12.748 (2)	0.002
	<10 años	60	14 (23,3%)	46 (76,7%)	0 (0,0%)		

Fuente: elaboración propia

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las categorías del índice KIDMED en función de la actividad realizada durante el recreo ($\chi^2 = 16.049$; gl = 4; p = 0.003). En particular, los participantes que indicaron permanecer sentados presentaron una mayor proporción de dieta pobre (33.3%) en comparación con aquellos que realizaban actividad física media (9.3%) o de gran esfuerzo (10.5%). Asimismo, se hallaron diferencias significativas según el grupo de edad aproximado ($\chi^2 = 12.748$; gl = 2; p = 0.002), estimado a partir del curso académico, con una mayor proporción de dieta pobre en el grupo <10 años (23.3%) frente al grupo ≥10 años (11.7%). No se observaron diferencias significativas según el lugar de residencia ($\chi^2 = 0.237$; gl = 2; p = 0.888) ni según la práctica de deporte ($\chi^2 = 1.810$; gl = 2; p = 0.405).

Por su parte, la Tabla 2 muestra la frecuencia de cumplimentación de los ítems disponibles del cuestionario KIDMED, así como la clasificación del índice de esta herramienta modificado y la puntuación media, estratificadas por grupo de edad y sexo.

Tabla 2.

Distribución de ítems KIDMED y clasificación del índice según edad y sexo

Ítem KIDMED	<10 años n (%)	≥10 años n (%)	χ ² (gl)	p	Niños n (%)	Niñas n (%)	χ ² (gl)	p	Total, n (%)
Fruta diaria	47 (68,1%)	89 (87,3%)	4.12 (1)	0.042	73 (83,9%)	63 (75,0%)	0.38 (1)	0.538	136 (79,5%)
Verduras diarias	29 (42,6%)	50 (49,0%)	0.03 (1)	0.863	46 (52,9%)	33 (39,8%)	2.01 (1)	0.156	79 (46,5%)
Pescado ≥2-3/sem	49 (71,0%)	77 (75,5%)	3.92 (1)	0.048	69 (79,3%)	57 (67,9%)	2.89 (1)	0.089	126 (73,7%)
Legumbres >1/sem	58 (84,1%)	87 (86,1%)	0.01 (1)	0.918	72 (83,7%)	73 (86,9%)	0.32 (1)	0.572	145 (85,3%)
Pasta/arroz ≥5/sem	21 (30,4%)	31 (30,4%)	0.07 (1)	0.792	34 (39,1%)	18 (21,4%)	6.41 (1)	0.011	52 (30,4%)
Desayuna a diario	57 (82,6%)	99 (97,1%)	1.49 (1)	0.222	80 (92,0%)	76 (90,5%)	0.16 (1)	0.689	156 (91,2%)
Cereal desayuno	44 (63,8%)	74 (72,5%)	0.78 (1)	0.377	62 (71,3%)	56 (66,7%)	1.24 (1)	0.265	118 (69,0%)
Lácteo desayuno	59 (88,1%)	89 (87,3%)	1.18 (1)	0.277	73 (85,9%)	75 (89,3%)	0.18 (1)	0.669	148 (87,6%)
Comida rápida ≥1/sem	23 (33,3%)	6 (5,9%)	0.38 (1)	0.538	17 (19,8%)	12 (14,3%)	0.18 (1)	0.671	29 (17,1%)
Bollería industrial	21 (30,9%)	20 (19,6%)	0.22 (1)	0.641	25 (29,1%)	16 (19,0%)	0.12 (1)	0.724	41 (24,1%)
Dulces diarios	19 (27,9%)	13 (12,9%)	5.87 (1)	0.015	12 (14,0%)	20 (24,1%)	2.02 (1)	0.155	32 (18,9%)
Dieta pobre	14 (23,3%)	13 (11,7%)	4.21 (1)	0.040	14 (15,8%)	13 (16,1%)	0.01 (1)	0.921	27 (15,8%)
Dieta media	46 (76,7%)	91 (82,0%)	0.79 (1)	0.374	71 (80,1%)	66 (80,0%)	0.00 (1)	0.989	137 (80,1%)
Dieta buena	0 (0,0%)	7 (6,3%)	4.87 (1)	0.027	4 (4,1%)	3 (4,0%)	0.00 (1)	0.988	7 (4,1%)

Fuente: elaboración propia

En la muestra total se observó una elevada prevalencia de desayuno diario (95.9%) y de consumo de lácteos en el desayuno (91.2%), así como un consumo frecuente de legumbres (>1 vez/semana; 85.3%) y de fruta diaria (79.5%). Por el contrario, el consumo de verduras diarias fue moderado (46.5%) y el consumo de pasta/arroz >5 veces/semana fue relativamente bajo (30.4%). En relación con los hábitos desfavorables, un 36.8% refirió acudir a comida rápida al menos una vez por semana, un 27.2% consumía bollería industrial en el desayuno y un 21.6% consumía dulces o golosinas varias veces al día, siendo este último comportamiento más frecuente en el grupo ≥10 años (25.2%) que en el grupo <10 años (13.3%). Respecto a la clasificación del índice, predominó la categoría de dieta media (80.1%), seguida de dieta pobre (15.8%), mientras que un 4.1% alcanzó la categoría de dieta buena.

3. DISCUSIÓN.

El objetivo del presente estudio fue analizar la adherencia a la Dieta Mediterránea en escolares de educación obligatoria mediante el índice KIDMED, así como examinar su relación con variables sociodemográficas y con el nivel de actividad física durante el recreo y la práctica deportiva habitual. Los principales resultados alcanzados ponen de manifiesto una adherencia mayoritariamente moderada al patrón de Dieta Mediterránea en la muestra analizada, con diferencias significativas en función del nivel de actividad física durante el recreo y del grupo de edad, mientras que no se observaron diferencias relevantes según el sexo, el lugar de residencia ni la práctica deportiva habitual.

De forma global, los resultados indican que la mayoría del alumnado presenta una adherencia media al patrón de dieta mediterránea, con una proporción reducida de escolares que alcanzan una adherencia alta. Este patrón coincide con lo descrito en investigaciones previas realizadas en población escolar española, donde se ha observado una adherencia moderada o baja en un porcentaje elevado de estudiantes, especialmente en relación con el consumo insuficiente de verduras y la presencia de hábitos alimentarios menos saludables, como la ingesta de comida rápida o productos de bollería (García-Hermoso et al., 2020; Mariscal-Arcas et al., 2009; Serra-Majem et al., 2019). Estos resultados refuerzan la idea de que, pese a los beneficios ampliamente reconocidos de la dieta mediterránea, su seguimiento en edades escolares dista de ser óptimo.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la existencia de diferencias significativas en la adherencia a la dieta mediterránea en función de la actividad física realizada durante el recreo. En concreto, los escolares que manifestaron permanecer sentados durante el recreo presentaron una mayor proporción de adherencia baja al patrón dietético, en comparación con aquellos que realizaban actividad física moderada o de mayor intensidad. Este resultado sugiere una asociación entre un comportamiento más activo durante el tiempo de recreo y una mayor calidad de la dieta, lo que coincide con estudios previos que han señalado que los comportamientos saludables tienden a agruparse, de modo que niveles más altos de actividad física suelen coexistir con mejores hábitos alimentarios (Arriscado et al., 2014; Muros et al., 2017; Pérez-López et al., 2020; Tapia-Serrano et al., 2021). Aunque el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales, los datos apuntan a la importancia del recreo escolar como un contexto relevante dentro del conjunto de hábitos de vida saludables.

En relación con la variable edad, los resultados muestran que el grupo de escolares menores de 10 años presenta una mayor proporción de adherencia baja a la dieta mediterránea en comparación con el grupo de mayor edad. Este hallazgo resulta parcialmente consistente con la literatura previa, si bien algunos estudios han descrito un empeoramiento progresivo de los hábitos alimentarios con el aumento de la edad y el paso a etapas educativas superiores (Serra-Majem et al., 2019). En el presente estudio, esta diferencia podría estar relacionada con factores contextuales o familiares no evaluados, como el grado de autonomía alimentaria o la supervisión parental, lo que pone de manifiesto la necesidad de interpretar estos resultados con cautela.

Por el contrario, no se observaron diferencias significativas en la adherencia a la Dieta Mediterránea según el sexo, el lugar de residencia ni la práctica deportiva

habitual. La ausencia de diferencias por sexo coincide con algunos trabajos previos realizados en población escolar española, donde se ha señalado una distribución similar de la calidad de la dieta entre niños y niñas en determinadas franjas de edad (García-Hermoso et al., 2020). En cuanto a la práctica deportiva, el hecho de no encontrar diferencias significativas podría indicar que la mera participación en deporte organizado no garantiza, por sí sola, una mejor adherencia al patrón dietético, tal y como ya han sugerido otros autores al destacar la influencia de múltiples factores contextuales y familiares sobre los hábitos alimentarios (Pérez-López et al., 2020).

El análisis detallado de los ítems del cuestionario KIDMED pone de manifiesto una elevada prevalencia de algunos hábitos saludables básicos, como la realización diaria del desayuno o el consumo frecuente de fruta y legumbres. No obstante, también se observa una presencia relevante de comportamientos alimentarios desfavorables, como el consumo semanal de comida rápida, la ingesta de bollería industrial en el desayuno o el consumo diario de dulces, especialmente en determinados grupos de edad. Estos resultados son coherentes con investigaciones recientes que advierten de la coexistencia de hábitos saludables y no saludables en la población infantil y adolescente, lo que refuerza la necesidad de intervenciones educativas integrales en el entorno escolar (Rosa Guillamón et al., 2019; Serra-Majem et al., 2019).

4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tomadas en consideración a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, su diseño observacional de tipo transversal impide establecer relaciones de causalidad entre la adherencia a la Dieta Mediterránea y las variables analizadas, limitándose a identificar asociaciones. Por otra parte, la muestra es un tanto reducida, un hecho que dificulta la generalización de los resultados. Asimismo, no se dispuso de medidas antropométricas (peso, talla o índice de masa corporal), lo que impidió analizar la relación entre la adherencia a la Dieta Mediterránea, la actividad física y el estado ponderal del alumnado. Por último, el uso de cuestionarios autoinformados, como el índice KIDMED y la evaluación de la actividad física durante el recreo, puede conllevar sesgos que condicionen los resultados alcanzados. No obstante, estas limitaciones no restan valor a los resultados obtenidos, ya que el estudio aporta información relevante y contextualizada, poniendo de relieve el papel del recreo como un espacio educativo clave para la promoción de estilos de vida saludables y ofreciendo una base sólida para el diseño de futuras intervenciones.

5. CONCLUSIONES.

A partir de los resultados alcanzados, se pueden extraerse tres conclusiones que permiten profundizar en la comprensión de los hábitos alimentarios en los entornos escolares y su relación con distintas variables asociadas al contexto educativo y conductual.

En primer lugar, se constata que la mayoría de los estudiantes que han formado parte del estudio presenta una adherencia moderada a la dieta mediterránea, mientras que solo un porcentaje reducido alcanza niveles elevados de adherencia. La predominancia de niveles intermedios sugiere que, si bien existen ciertos hábitos adecuados ya incorporados en la rutina alimentaria del alumnado, estos conviven con prácticas menos saludables que impiden una adherencia óptima. Este escenario pone de manifiesto la necesidad de reforzar estrategias de educación nutricional desde edades tempranas, con el objetivo de consolidar patrones alimentarios equilibrados y sostenibles en el tiempo.

En segundo lugar, se confirma una relación significativa entre la adherencia a la Dieta Mediterránea y el nivel de actividad física durante el recreo, observándose una menor adherencia baja entre los escolares más activos. Este hallazgo pone de manifiesto la interrelación entre los distintos componentes del estilo de vida saludable y subraya la importancia del recreo como contexto de promoción conjunta de la actividad física y la alimentación saludable.

Por último, el análisis de las variables sociodemográficas y de la práctica deportiva habitual no muestra diferencias significativas, lo que sugiere una distribución homogénea de los hábitos alimentarios en función del sexo, el lugar de residencia y la práctica deportiva, y respalda el planteamiento de intervenciones educativas de carácter transversal dirigidas al conjunto del alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M., & Dalmau, J. M. (2014). Factors associated with low adherence to a Mediterranean diet in healthy children in northern Spain. *Appetite*, 80, 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.04.027>
- Calderón García, A., Pedrero Tomé, R., Alaminos-Torres, A., Martínez, C. P., Álvarez, J. R. M., Ejeda, N. L., & Serrano, M. D. M. (2023). Adherencia a la dieta mediterránea y asociación con la condición nutricional y el comportamiento alimentario en escolares españoles. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria/Nutrición Clínica, Dietética Hospitalaria*, 43(2). <https://doi.org/10.12873/432calderon>
- Calderón García, A., Pedrero Tomé, R., Alaminos Torres, A., Prado Martínez, C., Martínez Álvarez, J. R., López Ejeda, N., García Rodríguez, M., & Marrodán Serrano, M. D. (2024). Adhesión a la dieta mediterránea y conducta alimentaria en escolares españoles. *Nutrición hospitalaria*, 41(1), 47–57. <https://doi.org/10.20960/nh.04696>
- Elípe, P., Revesado, D., Díez, P. y López, S. (2025). Impacto de la actividad física en el ámbito educativo. Promoviendo una educación integral de los estudiantes en el aula En: S. Pérez, E. Sánchez y A. Casado (coord.) *Experiencias innovadoras en la formación docente. Un enfoque multidisciplinar* (pp. 243-260). Tirant Humanidades.
- Espigares, S., Bonilla, C., Maneiro, R & Moral, J.E. (2022). Intencionalidad de ser físicamente activos en estudiantes de educación primaria. *EmásF*. 74(13), 38-46

- Fernández-Iglesias, R., Álvarez-Pereira, S., Tardón, A., Fernández-García, B., & Iglesias-Gutiérrez, E. (2021). Adherence to the Mediterranean Diet in a School Population in the Principality of Asturias (Spain): Relationship with Physical Activity and Body Weight. *Nutrients*, 13(5), 1507. <https://doi.org/10.3390/nu13051507>
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., & Izquierdo, M. (2020). Adherence to the Mediterranean diet and physical activity in Spanish schoolchildren: A cross-sectional study. *Nutrición Hospitalaria*, 37(3), 567–574. <https://doi.org/10.20960/nh.03015>
- Mariscal-Arcas, M., Rivas, A., Velasco, J., Ortega, M., Caballero, A. M., & Olea-Serrano, F. (2009). Adherence to the Mediterranean diet in a Spanish population of schoolchildren: Evaluation of the KIDMED index. *Public Health Nutrition*, 12(9), 1408–1412. <https://doi.org/10.1017/S1368980008004126>
- Muros, J. J., Cofre-Bolados, C., Arriscado, D., Zurita, F., & Knox, E. (2017). Mediterranean diet adherence is associated with lifestyle, physical fitness, and mental wellness among 10-y-olds in Chile. *Nutrition*, 35, 87–92. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2016.11.002>
- Pérez-López, I. J., Sánchez-Miguel, P. A., & González-Cutre, D. (2020). Relationship between motivation for physical activity and adherence to healthy eating habits in Spanish schoolchildren. *Journal of Sports Sciences*, 38(16), 1868–1875. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1767336>
- Rosa Guillamón, A., Carrillo López, P. J., García Cantó, E., Perez Soto, J. J., Tarraga Marcos, L., & Tarraga López, P. J. (2019). Mediterranean diet, weight status and physical activity in schoolchildren of the Region of Murcia. *Clinica e investigacion en arteriosclerosis*, 31(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.arteri.2018.09.002>
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public Health Nutrition*, 7(7), 931–935. <https://doi.org/10.1079/PHN2004556>
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C., García-Closas, R., Peña-Quintana, L., & Aranceta, J. (2006). Dietary habits and nutritional status in Spanish children and adolescents: The enKid Study. *British Journal of Nutrition*, 95(Suppl. 1), S1–S52. <https://doi.org/10.1079/BJN20061862>
- Serra-Majem, L., Roman, B., & Estruch, R. (2019). Scientific evidence of interventions using the Mediterranean diet: A systematic review. *Nutrition Reviews*, 77(Supplement_2), 76–86. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuz017>
- Tapia-Serrano, M. A., García-Hermoso, A., & Pozo, C. (2021). Lifestyle behaviours and adherence to the Mediterranean diet in Spanish adolescents. *Public Health Nutrition*, 24(10), 2734–2742. <https://doi.org/10.1017/S1368980020002946>

- Trezia, N., Obeid, C., AbouJaoude, M., Gubbels, J., Mazloun, C., Aoun, A., & El Hayek Fares, J. (2025). Correlates of adherence to the Mediterranean diet among preschool-age and school-age children living in Mediterranean countries: a systematic review. *European journal of nutrition*, 64(6), 264. <https://doi.org/10.1007/s00394-025-03769-9>
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., & Muros, J. J. (2018). Adherence to the Mediterranean Diet Is Associated with Physical Activity, Self-Concept and Sociodemographic Factors in University Student. *Nutrients*, 10(8), 966. <https://doi.org/10.3390/nu10080966>

Fecha de recepción: 28/12/2025

Fecha de aceptación: 22/1/2026



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ASOCIACIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA, APTITUD FÍSICA Y COMPORTAMIENTO SEDENTARIO CON LA PERCEPCIÓN DE BIENESTAR

Andrés Santiago Parodi-Feye*

Email: andresparodi2005@yahoo.com

Valentina Lencina*

Gonzalo Cópola*

Martina Caruso*

Lucía Álvarez*

Emiliano Barboza*

Carlos Magallanes*

camagallanes@gmail.com

*Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar la relación entre indicadores de actividad física, aptitud física y comportamiento sedentario, con la percepción de bienestar en adultos saludables. Participaron 29 voluntarios de ambos sexos (30.3 ± 8.2 años). La aptitud física se estimó a partir del consumo máximo de oxígeno ($VO_{2m\acute{a}x}$) relativo a la masa magra. Mediante acelerometría triaxial se registraron los minutos de actividad física moderada-vigorosa (MVPA), y la cantidad total de interrupciones del comportamiento sedentario (*Total Sedentary Breaks*, TSB). La percepción de bienestar se evaluó mediante una Escala Visual Analógica, permitiendo estimar los niveles subjetivos de satisfacción global con la vida (SGV) y el disfrute del día a día (DD). Se analizaron las diferencias entre los indicadores de percepción de bienestar mediante el test de rangos con signo de Wilcoxon, y se estimó el tamaño del efecto. Además, se determinaron las asociaciones entre variables mediante un análisis de correlación parcial de primer orden, (τ de Kendall) controlando por el % de grasa corporal. La SGV (87.0 ± 7.0) fue significativamente mayor que el DD (79.2 ± 8.1 ; $p < 0.001$), con un tamaño del efecto grande ($r = 0.84$). Se observó una correlación positiva entre ambos indicadores de bienestar ($\tau = 0.455$; $p < 0.001$). No se hallaron correlaciones significativas entre la SGV y las variables MVPA, TSB, y $VO_{2m\acute{a}x}$; así como tampoco entre el DD y las variables MVPA

y VO₂máx. Sin embargo, se encontró una correlación moderada entre el DD y los TSB ($\tau = 0.357$; $p = 0.023$). En conjunto, los resultados indican que: (i) los niveles de actividad física y aptitud física no presentaron una asociación directa con la percepción de bienestar en esta muestra; (ii) la SGV y el DD, aunque correlacionados, muestran comportamientos diferenciados y no deben considerarse redundantes; y (iii) las TSB se asocian positivamente con el disfrute cotidiano, sugiriendo que la dinámica de la actividad diaria tiene un mayor impacto en este indicador de bienestar que la intensidad o la capacidad aeróbica.

PALABRAS CLAVE:

Actividad física; aptitud física; comportamiento sedentario; satisfacción con la vida; disfrute del día a día.

IMPACT OF PHYSICAL FITNESS, PHYSICAL ACTIVITY, AND SEDENTARY BEHAVIOR ON THE PERCEPTION OF WELL-BEING

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the relationship between indicators of physical activity, physical fitness, and sedentary behavior with the perception of well-being in healthy adults. Twenty-nine volunteers of both sexes (30.3 ± 8.2 years) participated. Physical fitness was estimated based on maximum oxygen consumption (VO₂max) relative to lean body mass. Triaxial accelerometry was used to record minutes of moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) and the total number of sedentary breaks (TSB). Perceived well-being was assessed using a Visual Analog Scale, allowing the estimation of subjective levels of global life satisfaction (GLS) and day-to-day enjoyment (DDE). Differences between well-being indicators were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test, and effect size was calculated. In addition, associations between variables were examined using first-order partial correlation analysis (Kendall's τ), controlling for body fat percentage. GLS (87.0 ± 7.0) was significantly higher than DDE (79.2 ± 8.1 ; $p < 0.001$), with a large effect size ($r = 0.84$). A positive correlation was observed between both well-being indicators ($\tau = 0.455$; $p < 0.001$). No significant correlations were found between GLS and MVPA, TSB, or VO₂max, nor between DDE and MVPA or VO₂max. However, a moderate positive correlation was identified between DDE and TSB ($\tau = 0.357$; $p = 0.023$). Overall, the results indicate that: (i) physical activity levels and physical fitness were not directly associated with perceived well-being in this sample; (ii) although correlated, GLS and DDE exhibit distinct patterns and should not be considered redundant; and (iii) TSB were positively associated with day-to-day enjoyment, suggesting that the dynamics of daily activity may have a greater influence on this well-being indicator than activity intensity or aerobic capacity.

KEYWORD

Physical activity; physical fitness; sedentary behavior; life satisfaction; enjoyment of daily life.

INTRODUCCIÓN.

La percepción de bienestar es un constructo complejo y multidimensional que surge de la convergencia de factores físicos, psicológicos y contextuales. Representa la evaluación subjetiva que una persona realiza de su vida, tanto en términos de satisfacción global con la vida (SGV) como de disfrute del día a día (DD) (Diener et al., 2018). Esta percepción no se restringe a la esfera individual, sino que se configura a partir de la interacción dinámica entre dimensiones psicológicas, sociales, físicas y ambientales, y constituye un indicador clave de la salud integral. En este sentido, comprender los determinantes del bienestar resulta fundamental para el diseño de intervenciones y políticas orientadas a mejorar la calidad de vida de las personas.

En los últimos años, se ha acumulado un cuerpo de evidencia creciente que vincula la percepción de bienestar con los comportamientos relacionados con el movimiento, entre los que destacan la actividad física (AF) y el comportamiento sedentario (Guo et al., 2024). Si bien la literatura especializada no siempre muestra consenso sobre la magnitud o los mecanismos de esta asociación, existe acuerdo en reconocer que tanto la inactividad física como los patrones de comportamiento sedentario representan factores de riesgo relevantes, vinculados con consecuencias adversas tanto a nivel físico como mental (Hallgren et al., 2020; Teychenne et al., 2010).

A escala global, el incremento del sedentarismo ha alcanzado niveles preocupantes, con repercusiones significativas en la salud pública, y Uruguay no se encuentra ajeno a esta tendencia. La pandemia de COVID-19, además, intensificó este panorama, reduciendo los niveles de AF e incrementando los tiempos de conductas sedentarias, lo que, a su vez, acentuó los efectos negativos sobre la salud física y psicológica de la población (Barbosa et al., 2024).

En este contexto, el presente trabajo tuvo como propósito analizar la relación entre la percepción de bienestar e indicadores de AF, aptitud física (APF) y número total de interrupciones del comportamiento sedentario (*Total SedentaryBreaks*, TSB) en adultos saludables. A diferencia de investigaciones previas, el enfoque adoptado se centra en un abordaje dual de la percepción de bienestar: por un lado, el bienestar global evaluado, expresado en términos de SGV; y, por otro, el bienestar cotidiano experimentado, reflejado en el DD. Para ello, se implementó una metodología mixta que combina herramientas objetivas (como la acelerometría y las pruebas de consumo máximo de oxígeno) con instrumentos subjetivos de autopercepción, lo que permite una aproximación más integral al fenómeno estudiado.

Desde una perspectiva conceptual, la AF, la APF y el comportamiento sedentario constituyen dimensiones relacionadas, pero no equivalentes, del comportamiento humano vinculado al movimiento. La AF se define tradicionalmente como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que implica un gasto energético por encima del nivel de reposo, y refleja principalmente patrones conductuales cotidianos (Piggin, 2020). En contraste, la APF representa un constructo de carácter funcional y fisiológico, que expresa la capacidad del organismo para realizar esfuerzos físicos y responder a demandas motoras específicas, integrando componentes como la capacidad cardiorrespiratoria, la fuerza y la resistencia (Ortega et al., 2008). Por su

parte, el comportamiento sedentario refiere a un conjunto de conductas caracterizadas por un bajo gasto energético mantenido en posición sentada o reclinada, y no constituye simplemente el extremo opuesto de la AF, sino un dominio conductual independiente, con efectos potencialmente específicos sobre la salud y el bienestar (Tremblay et al., 2017).

La inclusión simultánea de estas tres variables responde a la necesidad de adoptar un enfoque integral que permita captar distintos niveles de influencia del movimiento sobre la percepción de bienestar. Mientras que la AF aporta información sobre la cantidad y la intensidad del movimiento en la vida diaria, la APF refleja la capacidad del sistema fisiológico para afrontar las demandas de la actividad física. Esta capacidad está asociada tanto a características individuales como al historial de actividad física y al estado de salud funcional de la persona, y se ha propuesto como un predictor robusto de salud y calidad de vida, incluso más allá de los niveles autorreportados u objetivamente medidos de AF (Ortega et al., 2018). En paralelo, el análisis del comportamiento sedentario, y particularmente del TSB, permite explorar no solo el tiempo acumulado en conductas sedentarias, sino también la fragmentación de dichos períodos, un aspecto asociado con beneficios metabólicos y con indicadores favorables de salud física y mental, independientemente del volumen total de AF (Farrahi et al., 2021). En conjunto, este abordaje permite examinar si distintas expresiones del movimiento (conductuales, funcionales y posturales) se asocian de manera diferencial con el bienestar global y el disfrute cotidiano.

Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existen investigaciones que hayan explorado de manera sistemática la relación entre el bienestar, la AF, la APF y el TSB en adultos uruguayos. Este vacío en la literatura constituye una oportunidad para el presente estudio, ya que podría aportar un enfoque novedoso y servir de punto de partida para futuros trabajos orientados a comprender el impacto del movimiento en la percepción de bienestar en el contexto nacional.

1. METODOLOGÍA.

Se realizó un estudio observacional, transversal y analítico de tipo correlacional. El proyecto fue aprobado por el comité de ética del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), mediante la Resolución N.º 5/2021, emitida el 18 de mayo de 2021.

1.1. PARTICIPANTES.

Se realizó un muestreo por conveniencia, a partir del cual se obtuvo una muestra final de 29 participantes (13 mujeres, 16 hombres; edad = 30.3 ± 8.2 años [mínima 18 años, máxima 54 años]; % de masa grasa = 25.7 ± 7.4 % [mujeres], 16.8 ± 4.1 % [hombres]), quienes completaron la totalidad de las evaluaciones. Se estableció como criterio de inclusión ser mayor de edad (≥ 18 años); como criterios de exclusión, se consideró presentar factores de riesgo cardiovascular, incluyendo: i) hipertensión arterial (presión arterial sistólica superior a 140 mmHg y/o presión arterial diastólica superior a 90 mmHg), ii) diabetes tipo 1, iii) obesidad (definida como un porcentaje de grasa corporal superior al 30% en hombres y al 40% en

mujeres, según estimaciones obtenidas por bioimpedancia). Todos los participantes leyeron y firmaron un consentimiento informado antes de iniciar las evaluaciones.

1.2. PROCEDIMIENTOS.

El presente estudio se realizó en dos instancias. En un primer momento, los sujetos realizaron pruebas de laboratorio y de campo destinadas a evaluar indicadores de APF, AF y TSB. En una segunda instancia, los mismos participantes completaron una encuesta de bienestar, compuesta por dos autoevaluaciones: una referida a la SGV y otra al DD. Se trató de que el tiempo entre ambas instancias fuera lo más breve posible, en todos los casos, inferior a dos meses.

Las evaluaciones de la APF, la AF y el TSB se realizaron tanto en laboratorio como en campo, siguiendo procedimientos estandarizados. En un primer momento, se midió la masa corporal de los sujetos y se estimó su composición corporal, incluyendo el porcentaje de masa magra y de masa grasa, mediante una báscula de bioimpedancia (InBody-120, InBody Co., Corea), siguiendo el protocolo recomendado por los fabricantes.

Posteriormente, se procedió a evaluar la capacidad cardiorrespiratoria ($VO_{2m\acute{a}x}$) relativa a la masa magra. Para esta prueba, se utilizaron un cicloergómetro y un analizador de gases CortexMetalyzer 3B (CORTEX Biophysik GmbH, Leipzig, Alemania). Antes de comenzar la prueba, se solicitó a los sujetos que permanecieran en reposo durante dos minutos, con el fin de estabilizar las condiciones fisiológicas iniciales. Posteriormente, se realizó un calentamiento de dos minutos, durante el cual los participantes debían pedalear a una potencia establecida de 20 W, manteniendo una cadencia de entre 30 y 40 revoluciones por minuto. La prueba propiamente dicha consistió en un test progresivo en rampa, en el que se incrementó la potencia en 25 W cada minuto hasta la fatiga, manteniendo una cadencia libre de pedaleo, pero sin bajar de 50 revoluciones por minuto. Finalmente, se realizó una vuelta a la calma de cinco minutos a una potencia de 20 W.

Una vez finalizada esta prueba, se instruyó a los participantes en el uso de acelerómetros para registrar los niveles de AF y TSB. Se emplearon tres dispositivos ActiGraph WGT3X-BT (ActiGraph, USA), equipados con acelerómetros MEMS de 3 ejes con un rango dinámico de ± 8 g. Estos instrumentos cuentan con una gran capacidad de almacenamiento de datos, así como con precisión y fiabilidad en la medición de movimientos corporales y de patrones de actividad diaria. Cuando la persona se desplaza, el dispositivo registra la aceleración y la convierte en unidades arbitrarias denominadas counts, que se agrupan en intervalos de tiempo predefinidos (epochs). De este modo, es posible estimar la magnitud de la AF a lo largo del día, junto con otras variables relacionadas con el movimiento (Ngueleu et al., 2022).

Los sujetos utilizaron los dispositivos en tres ubicaciones específicas: muñeca, tobillo (en ambos casos, del lado dominante) y cintura (a la altura de la cicatriz umbilical) durante 7 días consecutivos, durante todo el tiempo de vigilia, excepto cuando el dispositivo pudiera entrar en contacto con el agua (durante duchas o actividades acuáticas). Se les solicitó que no modificaran sus hábitos de AF durante todo ese período. Al finalizar el uso, los dispositivos fueron retirados y los datos descargados para su análisis posterior.

A los efectos del presente trabajo, se consideró como MVPA aquella en la que se superaban los 3561 counts/minuto. Por otro lado, se consideró un ciclo sedentario aquellos registros que estuvieron por debajo de 100 counts/minuto durante un tiempo superior a 10 minutos (Matthews et al., 2008).

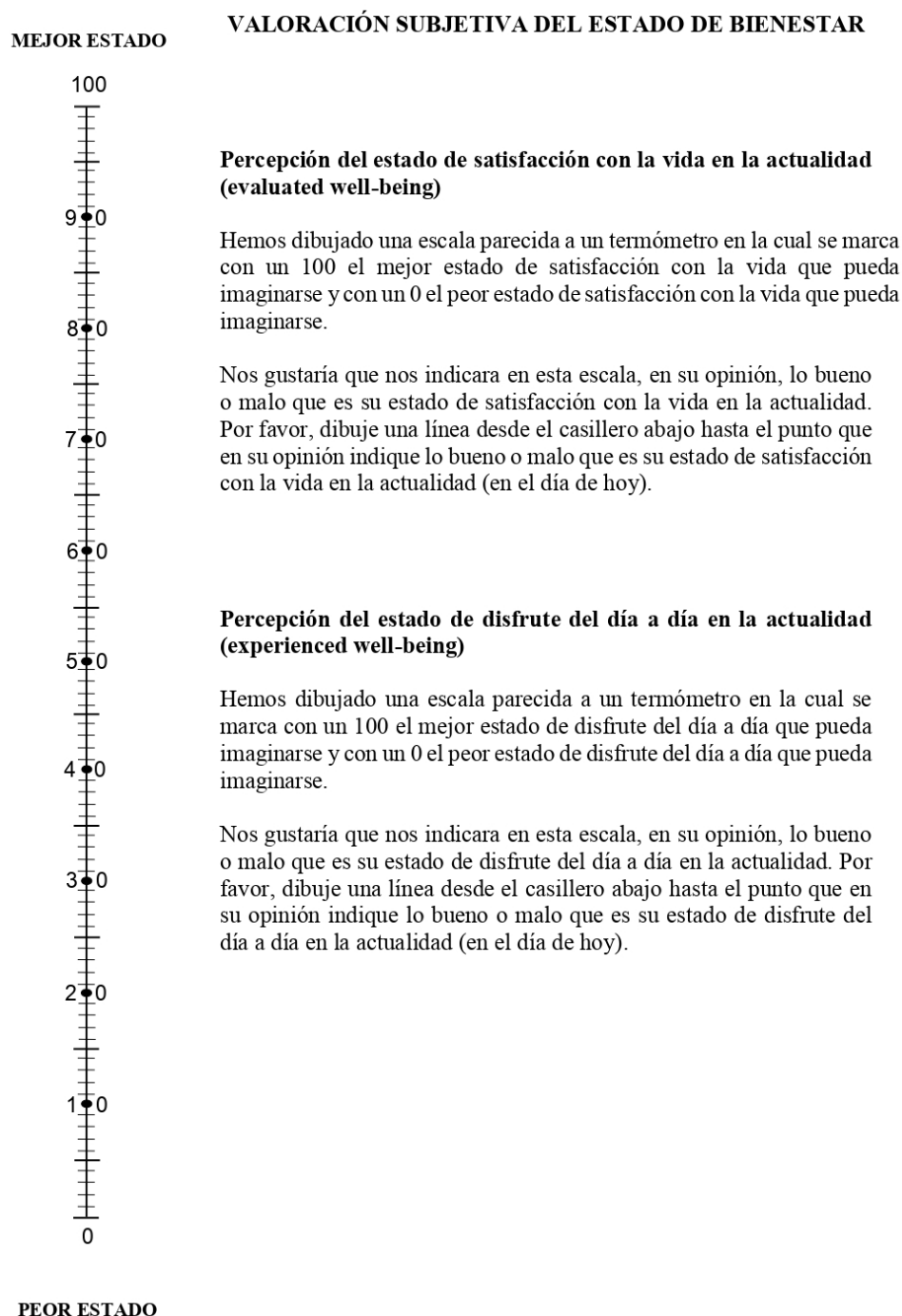
En una segunda instancia de evaluación, a cada sujeto se le envió, vía e-mail y/o mensajería instantánea (WhatsApp), una escala analógica de percepción de bienestar para ser completada. La misma consistió en una Escala Visual Analógica (EVA) diseñada por los autores del presente trabajo, conformada por una escala similar a un termómetro con una línea vertical punteada graduada del 0 (indicando el valor de menor satisfacción) al 100 (indicando el valor de mayor satisfacción). Además, incluía las instrucciones y las referencias necesarias (figura 1). Cada participante debió trazar dos líneas: una de color verde, que representaba su estado de SGV, y otra de color azul, correspondiente a su estado de DD. El trazo de las líneas debía realizarse de abajo hacia arriba, hasta el punto que el sujeto considerara adecuado. Además, se informó a los participantes de que el equipo de investigación estaría disponible para atender cualquier consulta sobre el uso de la escala.

La elección de la EVA para medir esta variable se justifica por ofrecer varias ventajas, entre ellas su simplicidad, tanto para administrarla como para comprenderla, y su efectividad para captar medidas subjetivas de bienestar (Åström et al., 2023; Hawker et al., 2011). Además, el hecho de que los sujetos marquen directamente su percepción de bienestar en la escala otorga un valor subjetivo significativo, lo que minimiza el sesgo de respuesta inducido por la propia estructura de la escala.

Algunas de las encuestas que se tomaron como antecedentes para la elaboración de la EVA utilizada en este estudio fueron el cuestionario EQ-5D (diseñado por el grupo EuroQol), utilizada para valorar la calidad de vida relacionada con la salud (Cabasés, 2015); y el Mental HealthQuality of Lifequestionnaire (MHQoL), un instrumento de medida estandarizado y autoadministrado utilizado en diversos servicios de salud mental para valorar la calidad de vida en personas con problemas de salud mental subclínicos y clínicos (van Krugten et al., 2021).

Figura 1.

Instrumento utilizado para evaluar la percepción subjetiva de bienestar, en términos de disfrute del día a día y satisfacción global con la vida.



1.3. ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos presentados corresponden a valores de media $\pm$ desviación estándar. Dado que los indicadores de SGV y DD se midieron mediante una escala de tipo ordinal, la posible diferencia entre ambas variables se analizó mediante el test de rangos con signo de Wilcoxon y el tamaño del efecto se estimó mediante la correlación biserial de rangos apareada. Para determinar la posible diferencia entre ambos sexos en las variables consideradas, se utilizó estadística paramétrica (t de

Student para datos independientes), previa comprobación de los supuestos de normalidad (test de Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (test de Levene); en caso de no cumplirse se utilizó estadística no paramétrica (U de Mann-Whitney). Para el análisis de correlación entre las variables estudiadas, se empleó un estudio de correlación parcial de primer orden, utilizando el estadístico r de Kendall, corregido por el porcentaje de grasa corporal de los participantes. Los niveles de asociación se interpretaron acorde a lo propuesto por Hopkins et al. (2009) quienes establecen como asociación pobre valores iguales o menores a 0.10, asociación baja valores entre 0.11 y 0.30, asociación moderada valores entre 0.31 y 0.50, asociación alta valores entre 0.51 y 0.70, asociación muy alta valores entre 0.71 y 0.90 y asociación casi perfecta valores iguales o superiores a 0.91. Se consideró, en todos los casos, un nivel de confianza del 95% ($p < 0.05$). Para todos los cálculos se utilizó el programa estadístico libre JASP (versión 0.16.4.0, JASP Team, University of Amsterdam).

2. RESULTADOS.

Los resultados de las evaluaciones realizadas a los participantes, para la totalidad de la muestra y diferenciados por sexo, se muestran en la tabla 1. Con excepción del VO_2 máx relativo (superior en el sexo masculino), no se observaron diferencias significativas al comparar entre ambos sexos.

Tabla 1.

Resultados de las evaluaciones

Variable	Total de la muestra (n = 29)	Mujeres (n = 13)	Hombres (n = 16)	Valor p
Satisfacción global con la vida	87.0 $\pm$ 7.0	87.5 $\pm$ 8.9	78.1 $\pm$ 9.6	0.775 ^{MW}
Disfrute del día a día	79.2 $\pm$ 8.1	80.4 $\pm$ 6.0	78.1 $\pm$ 9.6	0.232 ^{MW}
MVPA (%)	9.4 $\pm$ 2.5	9.5 $\pm$ 3.0	9.4 $\pm$ 2.2	0.954
TSB	168.2 $\pm$ 42.6	166.6 $\pm$ 38.2	169.7 $\pm$ 48	0.869
VO_2 máx relativo (ml/kg.min)	41.2 $\pm$ 8.1	37.9 $\pm$ 6.5	45.1 $\pm$ 7.2	0.008*
VO_2 máx relativo a masa magra (ml/kgLBW.min)	51.9 $\pm$ 8.1	50.3 $\pm$ 8.3	54.3 $\pm$ 7.3	0.173

Nota: Los ciclos sedentarios corresponden a 10 minutos continuos a intensidad igual o inferior a 100 counts/min. El valor p corresponde a la comparación entre sexos; ^{MW} indica que se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney, en caso contrario se utilizó t de Student para datos independientes. Asterisco (*) indica significancia estadística ($p < 0.05$). Abreviaturas: MVPA = actividad física moderada o vigorosa (*Moderate to Vigorous Physical Activity*); TSB = interrupciones del comportamiento sedentario (*Total Sedentary Breaks*); LBW = masa magra (*Lean Body Weight*).

El análisis estadístico determinó que el nivel de SGV fue significativamente mayor que el DD ($p < 0.001$), con un tamaño del efecto grande ($r_{pb} = 0.84$).

En la tabla 2, se muestran los resultados de las correlaciones entre indicadores de percepción de bienestar e indicadores de AF diaria y APF para la totalidad de la muestra. Se presentan las asociaciones entre la SGV y el DD, ambos como componentes de la percepción de bienestar, y con los siguientes indicadores: porcentaje de MVPA, TSB y VO₂máx relativo. Adicionalmente, se analizaron las diferencias entre los niveles de SGV y DD, determinándose que el primero fue significativamente mayor que el segundo ($p < 0.001$), con un tamaño del efecto grande ($r_{pb} = 0.84$).

Tabla 2.

Correlación entre indicadores de Percepción de Bienestar e indicadores de Actividad Física Diaria y Aptitud Física

	Satisfacción con la vida (τ , p)	Disfrute del día a día (τ ; p)	MVPA (τ ; p)	TSB (τ ; p)	VO ₂ máx relativo (τ ; p)
Satisfacción global con la vida	-	0.455; <0.001*	0.273; 0.083	-0.005; 0.975	-0.135; 0.312
Disfrute del día a día	0.455; <0.001*	-	-0.059; 0.710	0.357; 0.023*	-0.007; 0.957

Abreviaciones: τ = Estadístico τ de Kendall; MVPA = porcentaje de Actividad Física Moderada y Vigorosa; TSB = total de interrupciones del comportamiento sedentario (Total SedentaryBreaks). El VO₂máx relativo se calculó en relación a la masa magra. * Indica significancia estadística.

Con base en los resultados obtenidos, se determinó una correlación moderada y significativa entre la SGV y el DD. La correlación entre SGV y las demás variables fue: para MVPA, positiva y baja, sin alcanzar significancia estadística; para TSB, positiva y pobre, no significativa; y para VO₂máx relativo, negativa y baja, no significativa. En lo que atañe a la correlación entre el DD y las demás variables, fue: para MVPA, negativa y pobre, no significativa; para TSB, positiva y moderada, significativa; y para VO₂máx relativo, negativa y pobre, no significativa.

3. DISCUSIÓN.

En el presente estudio se correlacionaron indicadores de AF diaria (MVPA y TSB) y APF (VO₂máx relativo) con la percepción de bienestar. Los principales hallazgos indican una correlación positiva y significativa ($p > 0.05$) entre la SGV y el DD, así como entre el DD y el TSB, sin que se observen correlaciones significativas entre las demás variables analizadas. Estos resultados sugieren que, las relaciones entre las variables evaluadas no se manifiestan de manera uniforme. En forma adicional, se observó una diferencia significativa ($p > 0.05$), con tamaño del efecto grande, entre ambos indicadores de percepción de bienestar (SGV y DD), a favor del primero. Este hallazgo invita a reflexionar sobre las diferencias

conceptuales, metodológicas e incluso temporales entre ambos constructos, lo que explica por qué no deben considerarse intercambiables en el análisis del bienestar.

3.1. RELACIÓN ENTRE SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y DISFRUTE DEL DÍA A DÍA

Estas dos variables, si bien son indicadores de percepción de bienestar y, por lo tanto, se encuentran ampliamente relacionadas (como evidencia la correlación moderada y significativa hallada en el presente estudio), también presentan diferencias conceptuales y temporales que explican las divergencias observadas en el presente trabajo. En primer lugar, desde una perspectiva conceptual, la SGV se sitúa en el plano cognitivo-evaluativo del bienestar subjetivo: implica un juicio global del individuo sobre su vida en su conjunto, conforme a sus estándares personales de lo que constituye una buena vida (Diener et al., 1985). En contraste, el DD se sitúa en un plano más experiencial o afectivo: refleja la frecuencia o la intensidad de experiencias positivas o placenteras a lo largo del día; es decir, se centra en el “cómo me siento” más que en “qué pienso de mi vida” (ForsConnolly y Gärling, 2024).

En segundo lugar, se ha documentado que los factores antecedentes de cada una difieren en magnitud y carácter. Por ejemplo, ForsConnolly y Gärling (2024) encontraron que los recursos económicos y sociales se asocian de forma más robusta con la SGV que con el DD, mientras que el uso del tiempo o la ocurrencia de microeventos diarios se vincula más con el DD. Esto implica que, aun en una misma población, una diferencia real entre ambas mediciones puede variar cuando los participantes tengan percepciones globales de vida relativamente coherentes, pero experiencias cotidianas divergentes.

El hecho de que en el presente estudio el nivel de SGV fue significativamente mayor que el de DD, podría indicar que los participantes evalúan su vida global desde una perspectiva más positiva, quizá influida por expectativas, logros o estabilidad, mientras que sus experiencias diarias de disfrute pueden estar más condicionadas por situaciones contextuales o momentáneas menos favorables. Este patrón y el tamaño del efecto grande encontrado reafirman que ambas métricas son complementarias y, por tanto, deben recopilarse y analizarse de forma diferenciada, dado que no operan de forma redundante (Ruggeri et al., 2020).

3.2. RELACIÓN ENTRE ACTIVIDAD FÍSICA MODERADA Y VIGOROSA, APTITUD FÍSICA Y PERCEPCIÓN DE BIENESTAR

En el presente estudio, se partió de la hipótesis de que un mayor nivel de MVPA y una mejor APF estarían asociados con una mayor percepción de bienestar. Esta idea se fundamenta en la evidencia creciente que vincula la AF con beneficios significativos para la salud mental y emocional. Sin embargo, los resultados del presente estudio no permiten sustentar esta hipótesis, encontrándose una asociación baja o pobre y no significativa ($p > 0.05$) entre la MVPA y la APF y la percepción de bienestar.

No obstante, otros estudios han reportado resultados disímiles. Una revisión sistemática con metanálisis publicada recientemente (Fu et al., 2025) señala que diversas modalidades de ejercicio, incluyendo caminatas, yoga, entrenamiento de fuerza y protocolos combinados de entrenamiento, se relacionan con una

disminución de los síntomas depresivos, lo que sugiere una efectividad comparable a la de la psicoterapia y a la de los tratamientos farmacológicos. Aunque la solidez de los hallazgos varía según el diseño metodológico de los estudios analizados, la evidencia acumulada respalda de manera consistente el papel beneficioso de la AF en la salud mental. Estos resultados se han obtenido en sujetos de distintas edades, sexos y APF, con características similares a las del presente estudio.

En el mismo sentido, Mammen y Faulkner (2013) señalan que la promoción de la AF puede considerarse una estrategia valiosa para fomentar la salud mental y reducir el riesgo de depresión. Además, sugieren que incluso niveles moderados de AF, como caminar menos de 150 minutos a la semana, pueden tener un efecto protector frente a esta patología. Esto respalda la relación entre la AF y una mejora del bienestar psicológico y emocional. Se describen dos mecanismos clave para profundizar en esta relación: los biológicos y los psicosociales. A nivel biológico, el ejercicio físico tendría efectos antidepresivos a través de diversas neuroadaptaciones; a nivel psicosocial, el ejercicio mejoraría la autoestima mediante cambios positivos en la autopercepción física independientemente de alteraciones objetivas de la composición corporal (Kandola et al., 2019).

Las diferencias entre los hallazgos del presente trabajo y lo mencionado *ut supra* por otros autores, lleva a sugerir que el bienestar percibido estaría determinado no solo por indicadores objetivos de AF o de APF, sino también (y de manera relevante) por la vivencia subjetiva del movimiento. En este sentido, es posible que dimensiones como la percepción de competencia motriz, la autovaloración del esfuerzo, el disfrute durante la práctica o el sentido de autonomía asociado a la AF hayan tenido un peso determinante en la construcción del bienestar.

Otro aspecto que merece especial atención es el papel que desempeñan las interacciones sociales en la práctica de AF, que podrían actuar como mediadoras clave en la relación entre la AF y el bienestar. En esta línea, Andersen et al. (2019) destacan que los deportes de equipo, al promover dinámicas de cooperación, comunicación y objetivos compartidos, generan un entorno caracterizado por el apoyo mutuo y el sentido de pertenencia grupal. Estos factores psicosociales han sido consistentemente asociados con mejoras en la salud mental y el bienestar subjetivo, además de los efectos fisiológicos directos del ejercicio. De manera complementaria, Eather et al. (2023) aportan evidencia empírica al mostrar que los adultos que participaron en deportes de equipo reportaron resultados más favorables en indicadores de salud mental que aquellos que se involucraron en disciplinas de carácter individual, sugiriendo que el componente social de la práctica deportiva constituye un recurso protector adicional frente a los síntomas emocionales adversos.

Otra variable que la literatura reciente resalta es el entorno físico en el que se realiza la práctica de AF. Se ha documentado que la realización de ejercicio en espacios naturales, en contraste con entornos urbanos, potencia los beneficios psicológicos asociados, incluyendo mejoras en el estado de ánimo, la reducción del estrés percibido y un incremento de la sensación de vitalidad (Wicks et al., 2022). Esta evidencia sugiere que la calidad y las características del contexto ambiental pueden modular la magnitud de los efectos positivos del ejercicio sobre el bienestar subjetivo.

Dado que estos aspectos no fueron evaluados de forma explícita en el presente estudio, esto abre una línea de investigación de interés para futuros trabajos, orientada a integrar tanto mediciones objetivas como valoraciones personales de la experiencia motriz, con el fin de obtener una comprensión más holística de los factores que inciden en la calidad de vida relacionada con la AF.

Cabe señalar, además, que en el presente estudio la evaluación del bienestar se realizó en un momento posterior, aunque no inmediatamente tras la MVPA. De acuerdo con Reed y Ones (2006), el ejercicio induce un “efecto rebote” de afecto positivo que se manifiesta principalmente en los minutos posteriores a la práctica. Al no haberse registrado el bienestar en ese intervalo crítico, es posible que dicho efecto transitorio no haya sido captado, lo que podría contribuir a explicar, al menos parcialmente, la baja asociación observada entre la AF y la percepción de bienestar en la muestra estudiada.

Más allá de este aspecto metodológico, resulta pertinente considerar que los beneficios emocionales del ejercicio pueden distinguirse en efectos agudos y crónicos. Mientras que los primeros se refieren a incrementos temporales en el afecto positivo inmediatamente posteriores a una sesión de AF, los segundos se relacionan con adaptaciones psicológicas más estables, vinculadas a la práctica regular y sostenida en el tiempo. Se ha documentado que la magnitud del efecto agudo depende de variables como la intensidad, la duración y el contexto motivacional de la práctica, mientras que los beneficios crónicos parecen estar más asociados con la adherencia y la integración de la actividad física como parte del estilo de vida (Pasquerella et al., 2025). Bajo esta perspectiva, la ausencia de un registro en el período inmediato posterior a la MVPA podría haber limitado la detección del efecto agudo, aunque no necesariamente descarta la influencia más amplia y sostenida que la práctica habitual de ejercicio ejerce sobre el bienestar subjetivo.

3.3. RELACIÓN ENTRE NÚMERO DE INTERRUPCIONES DEL COMPORTAMIENTO SEDENTARIO Y PERCEPCIÓN DE BIENESTAR

La asociación positiva entre el TSB y el DD hallada en el presente trabajo concuerda con estudios que han vinculado la interrupción del sedentarismo con mejoras en parámetros afectivos y del estado de ánimo. En relación con esto, Giurgiu et al. (2024) encontraron que breves interrupciones del sedentarismo se asociaron con un aumento de la valencia positiva y de la activación energética del estado de ánimo. De acuerdo con esto, Hallgren et al. (2020) observaron que interrumpir los periodos de sedentarismo durante el tiempo libre se asoció con menores probabilidades de presentar síntomas depresivos y de ansiedad.

Los hallazgos del presente trabajo respaldan la idea de que la frecuencia con que una persona interrumpe su comportamiento sedentario puede tener un impacto inmediato en cómo se siente en su día a día (es decir, en su bienestar experiencial) más que en un juicio global de la vida. Es plausible que el indicador de SGV capture una dimensión más estable y global del bienestar (en tanto juicio cognitivo sobre la vida como un todo) en lugar de experiencias momentáneas o cotidianas. Por tanto, comportamientos como el TSB quizá tengan un impacto más inmediato sobre “cómo me siento hoy” (asociado al DD) que sobre “qué tan satisfecho estoy con mi vida” (vinculado a la SGV).

En síntesis, el hallazgo de que el TSB se asocia con el DD, pero no con la SGV, apoya la noción de que la forma y el patrón de la AF y del sedentarismo (y no solo su volumen) importan para el bienestar subjetivo, al menos para la dimensión experiencial. Asimismo, este resultado refuerza la idea de que la SGV estaría influida por determinantes más amplios y complejos, potencialmente menos sensibles a variaciones inmediatas en los patrones cotidianos de actividad física y comportamiento sedentario.

En el contexto de la promoción de la salud, estos resultados sugieren que fomentar no solo que las personas se muevan más, sino también que interrumpan su sedentarismo con frecuencia podría ser una estrategia útil para mejorar el bienestar inmediato. Al mismo tiempo, para influir en la SGV, podrían requerirse estrategias adicionales y más amplias que operen a nivel de los valores, las metas de vida y las condiciones de salud.

3.4. LIMITACIONES

El presente trabajo tuvo limitaciones. Entre ellas, destacamos la escasa cantidad de voluntarios ($n = 29$) que participaron en el estudio, lo que limita la generalización de los resultados. Por otro lado, el instrumento utilizado para medir indicadores de percepción de bienestar, si bien fue diseñado a partir de otras escalas validadas en función de los objetivos del presente trabajo, no fue analizado respecto de su validez.

Por último, mencionamos que no haber considerado explícitamente otros factores, como el sueño o la situación socioeconómica de los participantes, podría haber incidido en las variables analizadas. En relación a lo primero, la cantidad y particularmente la calidad del sueño, se han asociado con el rendimiento físico y la percepción de bienestar (Palmer y Alfano, 2023), mientras que, en relación a lo segundo, un mejor nivel socioeconómico (en términos de ingresos, educación y ocupación) ha sido asociado con una mayor SGV y bienestar emocional (ForsConnolly y Lindh, 2025).

4. CONCLUSIONES.

Los resultados del presente estudio muestran relaciones no significativas entre la MVPA, la APF y los indicadores de bienestar percibido. Estos hallazgos sugieren que este último podría depender en mayor medida de factores subjetivos y contextuales que de los parámetros fisiológicos o de la cantidad de AF realizada. Por otro lado, se encontró una asociación positiva entre el TSB y el DD, resaltando la importancia de considerar no solo el volumen de AF y comportamiento sedentario, sino también las conductas cotidianas dinámicas para comprender su impacto en la vida diaria.

Los resultados invitan a replantear el enfoque de futuras investigaciones y de los programas de promoción de la salud, promoviendo una integración más amplia de variables fisiológicas, perceptuales, sociales y ambientales, así como un análisis diferenciado de cómo estas inciden en la experiencia del movimiento y en sus efectos sobre la calidad de vida.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Andersen, M. H., Ottesen, L., & Thing, L. F. (2019). The social and psychological health outcomes of team sport participation in adults: An integrative review of research. *Scandinavian journal of public health*, 47(8), 832-850. <https://doi.org/10.1177/1403494818791405>
- Åström, M., Thet Lwin, Z. M., Teni, F. S., Burström, K., & Berg, J. (2023). Use of the visual analogue scale for health state valuation: a scoping review. *Quality of Life Research*, 32(10), 2719–2729. <https://doi.org/10.1007/s11136-023-03411-3>
- Barbosa, B. C. R., Menezes-Júnior, L. A. A., de Paula, W., Chagas, C. M. S., Machado, E. L., Freitas, E. D., Leite, F. M. C., Silva, A. O., Dázio, E. M. R., Perfeito, R. C. C. R., Guimarães, R. A., & Meireles, A. L. (2024). Sedentary behavior is associated with the mental health of university students during the COVID-19 pandemic, and not practicing physical activity accentuates its adverse effects: Cross-sectional study. *BMC Public Health*, 24, 1860. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19345-5>
- Cabasés, J. M. (2015). El EQ-5D como medida de resultados en salud. *Gaceta Sanitaria*, 29(6), 401–403. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.08.007>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Eather, N., Wade, L., Pankowiak, A., & Eime, R. M. (2023). The impact of sports participation on mental health and social outcomes in adults: A systematic review and the “Mental Health through Sport” conceptual model. *Systematic Reviews*, 12(1), 102. <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02264-8>
- Farrahi, V., Kangas, M., Kiviniemi, A., Puukka, K., Korpelainen, R., & Jämsä, T. (2021). Accumulation patterns of sedentary time and breaks and their association with cardiometabolic health markers in adults. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 31(7), 1489-1507. <https://doi.org/10.1111/sms.13958>
- Fors Connolly, F., & Gärling, T. (2024). What distinguishes life satisfaction from emotional wellbeing? *Frontiers in Psychology*, 15, 1434373. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434373>
- Fors Connolly, F., & Lindh, A. (2025). Socioeconomic status, need fulfillment, and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 26, 108. <https://doi.org/10.1007/s1090202500939-8>
- Fu, W., Tian, X., Zeng, N., & Wang, R. (2025). Physical activity interventions to promote mental health: A systematic review. *BMC Public Health*, 25(1), 145. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22690-8>

- Giurgiu, M., Timm, I., Ebner-Priemer, U. W., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2024). Causal effects of sedentary breaks on affective and cognitive parameters in daily life: a within-person encouragement design. *Npj Mental Health Research*, 3(1), 64. <https://doi.org/10.1038/s44184-024-00113-7>
- Guo, S., Fu, H., & Guo, K. (2024). Effects of physical activity on subjective well-being in college students: The mediating roles of social support and self-efficacy. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1362816. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1362816>
- Hallgren, M., Dunstan, D. W., & Owen, N. (2020). Passive versus mentally active sedentary behaviors and depression. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000211>
- Hawker, G. A., Mian, S., Kendzerska, T., & French, M. (2011). Measures of adult pain: Visual Analog Scale for Pain (VAS Pain), Numeric Rating Scale for Pain (NRS Pain), McGill Pain Questionnaire (MPQ), Short-Form McGill Pain Questionnaire (SF-MPQ), Chronic Pain Grade Scale (CPGS), Short Form-36 Bodily Pain Scale (SF-36 BPS), and Measure of Intermittent and Constant Osteoarthritis Pain (ICOAP). *Arthritis Care & Research*, 63(Suppl 11), S240–S252. <https://doi.org/10.1002/acr.20543>
- Hopkins, W. G., Marshall, S. W., Batterham, A. M., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(1), 3–13. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818cb278>
- Kandola, A., Ashdown-Franks, G., Hendrikse, J., Sabiston, C. M., & Stubbs, B. (2019). Physical activity and depression: Towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 107, 525–539. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.040>
- Mammen, G., & Faulkner, G. (2013). Physical activity and the prevention of depression: A systematic review of prospective studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 45(5), 649–657. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2013.08.001>
- Matthews, C. E., Chen, K. Y., Freedson, P. S., Buchowski, M. S., Beech, B. M., Pate, R. R., & Troiano, R. P. (2008). Amount of time spent in sedentary behaviors in the United States, 2003–2004. *American Journal of Epidemiology*, 167(7), 875–881. <https://doi.org/10.1093/aje/kwm390>
- Ngueleu, A. M., Blanchette, A. K., Boulay, P., Maltais, D., & Moffet, H. (2022). Validity of the ActiGraph wGT3X-BT for step counts at various walking speeds: A systematic review. *Sensors*, 22(20), 7791. <https://doi.org/10.3390/s22207791>
- Ortega, F. B., Cadenas-Sanchez, C., Migueles, J. H., Labayen, I., Ruiz, J. R., Sui, X., Blair, S. N., Martínez-Vizcaino, V., & Lavie, C. J. (2018). Role of physical activity and fitness in the characterization and prognosis of the metabolically healthy obesity phenotype: a systematic review and meta-analysis. *Progress in cardiovascular diseases*, 61(2), 190–205. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2018.07.008>

- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Palmer, C. A., & Alfano, C. A. (2023). Sleep and emotion regulation: An updated review. *Current Psychiatry Reports*, 25(3), 123-135. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-014120>
- Pasquerella, L., Aychman, M. M., Tasnim, N., Piccirillo, A., Holmes, V., & Basso, J. C. (2025). The benefits of chronic sport participation and acute exercise on mental health and executive functioning in adolescents. *Nature*, 15, 22392. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88427-0>
- Piggin, J. (2020). What is physical activity? A holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Frontiers in sports and active living*, 2, 72. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.00072>
- Reed, J., & Ones, D. S. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(5), 477-514. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.11.003>
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1), 192. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Teychenne, M., Ball, K., & Salmon, J. (2010). Sedentary behavior and depression among adults: A review. *International Journal of Behavioral Medicine*, 17(4), 246-254. <https://doi.org/10.1007/s12529-010-9075-z>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S., Altenburg, T. M., & Chinapaw, M. J. (2017). Sedentary behavior research network (SBRN)-terminology consensus project process and outcome. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Van Krugten, F. C. W., Busschbach, J. J. V., Versteegh, M. M., Stolk, E. A., & Schaefer, C. (2021). Validation of the Mental Health Quality of Life (MHQoL) instrument in the general population and psychiatric patient population. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19(1), 166. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01791-3>
- Wicks, C., Barton, J., Orbell, S., & Andrews, L. (2022). Psychological benefits of outdoor physical activity in natural versus urban environments: A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(3), 1037-1061. <https://doi.org/10.1111/aphw.12353>

Fecha de recepción: 8/1/2026
 Fecha de aceptación: 26/1/2026



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA BASADA EN GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA PREVENIR EL BULLYING Y CYBERBULLYING

Amanda Camacho-Illana

Universidad de Jaén. España

Email: aci00013@red.ujaen.es

Rosa Gómez-Martínez

Universidad de Jaén. España

Email: rgm00094@red.ujaen.es

José Luis Solas-Martínez

Universidad de Jaén. España

Email: jsolas@ujaen.es

Alba Rusillo-Magdaleno

Universidad Internacional de La Rioja. España

Email: alba.rusillomagdaleno@unir.net

RESUMEN

Ante la aparición de situaciones de bullying y cyberbullying en edades tempranas, la convivencia escolar y las relaciones entre iguales han adquirido gran relevancia en el ámbito educativo. En este contexto, la Educación Física se presenta como un espacio idóneo para trabajar la prevención de esta problemática mediante el movimiento y dinámicas cooperativas que incentiven la co-responsabilidad y el fortalecimiento del trabajo en equipo. El presente trabajo describe una experiencia didáctica desarrollada para el alumnado de 6º de Educación Primaria en un centro educativo de un municipio de Jaén (España). Esta propuesta se basa en una Situación de Aprendizaje con narrativa de héroes y orientada a la prevención del bullying y cyberbullying. Durante el desarrollo de la misma se observó una elevada implicación y cooperación del alumnado, valorándose positivamente su aplicabilidad en Educación Física para contribuir a la mejora de la convivencia.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; bullying; cyberbullying; convivencia escolar; cooperación; gamificación.

TEACHING EXPERIENCE IN PHYSICAL EDUCATION BASED ON GAMIFICATION AND COOPERATIVE LEARNING TO PREVENT BULLYING AND CYBERBULLYING

ABSTRACT

Given the emergence of bullying and cyberbullying at an early age, school coexistence and peer relationships have become highly relevant in the educational sphere. In this context, Physical Education is an ideal space for working on the prevention of this problem through movement and cooperative dynamics that encourage shared responsibility and strengthen teamwork. This paper describes a teaching experience developed for 6th-grade primary school students at a school in a municipality in Jaén (Spain). This proposal is based on a learning situation with a narrative of heroes and aimed at preventing bullying and cyberbullying. During the development of the project, a high level of involvement and cooperation was observed among the students, and its applicability in physical education to contribute to improving coexistence was positively evaluated.

KEYWORDS:

Physical education; bullying; cyberbullying; school coexistence; cooperation; gamification.

1. INTRODUCCIÓN.

El bullying y el cyberbullying se han consolidado como una de las principales problemáticas del contexto educativo actual, afectando de manera significativa al bienestar emocional, social y académico del alumnado (Guo et al., 2025; Solas-Martínez et al., 2025). Aunque tradicionalmente se han asociado a etapas posteriores, investigaciones recientes evidencian que estas conductas de acoso están presentes también en Educación Primaria, coincidiendo con el inicio de la construcción de las relaciones sociales y el acceso cada vez más temprano a las tecnologías digitales (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; UNESCO, 2024). El bullying se caracteriza por la intencionalidad, la repetición y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Ortega-Ruiz et al., 2016), mientras que el cyberbullying amplifica sus efectos debido al anonimato, la rápida difusión y la permanencia de los contenidos en la red, lo que incrementa el impacto emocional en las víctimas (Tokunaga, 2010). Estas formas de acoso generan consecuencias especialmente graves en edades tempranas, como ansiedad, baja autoestima, aislamiento social y rechazo hacia el entorno escolar, influyendo negativamente en el proceso de aprendizaje y en la convivencia entre iguales (Hinduja y Patchin, 2018).

Ante esta realidad, la prevención temprana se presenta como la vía más eficaz para reducir la aparición y el impacto del bullying y el cyberbullying, especialmente cuando se actúa antes de que estas conductas se consoliden y se normalicen en el grupo (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Desde esta perspectiva, la escuela desempeña un papel fundamental como espacio de socialización y desarrollo integral, donde el alumnado interioriza normas, valores y formas de relación con los demás. Más allá de la aplicación de protocolos de actuación, la prevención del acoso debe integrarse de manera transversal en la práctica educativa diaria, promoviendo climas escolares positivos, inclusivos y participativos que favorezcan la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017; Romera et al., 2021).

Dentro de este marco preventivo, la Educación Física se presenta como un contexto especialmente propicio para abordar el bullying y el cyberbullying, debido a su carácter vivencial, relacional y emocional. A través del juego y la actividad física, el alumnado interactúa de manera constante, afronta situaciones reales de cooperación y conflicto y desarrolla habilidades sociales fundamentales para la convivencia (Baena-Extremera et al., 2016). Diversos estudios destacan que una Educación Física orientada a la inclusión y a la participación activa favorece la empatía, el respeto y el sentido de pertenencia al grupo, actuando como un factor protector frente a conductas de acoso entre iguales (Fernández-Río et al., 2020). No obstante, también se advierte que enfoques excesivamente competitivos o poco inclusivos pueden generar situaciones de exclusión, lo que refuerza la importancia del papel docente y del uso de metodologías pedagógicas adecuadas (Monjas-Aguado et al., 2015).

Este planteamiento preventivo encuentra un respaldo explícito en la normativa educativa vigente. La Ley Orgánica 3/2020, de Educación (LOMLOE), establece como principios fundamentales del sistema educativo la educación integral del alumnado, el bienestar emocional y la convivencia positiva, subrayando la necesidad de educar en valores y competencias sociales desde las primeras etapas. Asimismo, el Real Decreto 157/2022, por el que se establece la

ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, destaca la competencia personal, social y de aprender a aprender, así como el uso responsable de las tecnologías digitales y la resolución pacífica de conflictos. En este marco, la Educación Física se reconoce como un área clave para el desarrollo de estas competencias, al facilitar situaciones reales de interacción social y aprendizaje compartido.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo se configura como un enfoque metodológico especialmente adecuado para la prevención del acoso escolar, al basarse en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal y el desarrollo de habilidades sociales (Johnson y Johnson, 2013). En el ámbito de la Educación Física, este enfoque ha demostrado favorecer la inclusión del alumnado, mejorar el clima social del grupo y reducir conductas agresivas al promover la ayuda mutua y la consecución de objetivos comunes (Fernández-Río et al., 2020). Además, el aprendizaje cooperativo contribuye a que todo el alumnado se sienta valorado y necesario dentro del grupo, independientemente de su nivel de competencia motriz, actuando como un factor protector frente al aislamiento y la victimización (Velázquez-Callado, 2018).

Por último, la gamificación se ha consolidado en los últimos años como una estrategia metodológica innovadora que incorpora elementos propios del juego en contextos educativos con el fin de aumentar la motivación, la implicación y la participación del alumnado (Deterding et al., 2011). En Educación Física, la gamificación conecta de manera natural con el carácter lúdico del área y favorece experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas. Estudios recientes indican que las propuestas gamificadas, especialmente cuando se combinan con enfoques cooperativos, contribuyen a mejorar el clima de aula, reducir conductas disruptivas y reforzar valores como el respeto, la cooperación y la inclusión (Sánchez-Mena et al., 2017). Esto las convierte en una herramienta con un notable potencial preventivo frente al bullying y el cyberbullying en Educación Primaria.

En base a todo lo anterior, se diseñó una Situación de Aprendizaje en el área de Educación Física basada en la actividad física cooperativa y la gamificación mediante una narrativa de héroes. La propuesta se desarrolló con alumnado de 6.º de Educación Primaria en un centro educativo de un municipio de Jaén (España), con el objetivo de favorecer la convivencia escolar y promover relaciones sociales positivas entre iguales como medida preventiva frente al bullying y el cyberbullying.

1. PROPUESTA PRÁCTICA.

1.1. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.

Situación de Aprendizaje 9: “Héroes contra el Bullying y Cyberbullying”		2º Trimestre	17/03/2025 - 01/04/2025	26 Alumnos/as	9/12	3er ciclo (6º)
		10 sesiones				
Justificación: El bullying y el cyberbullying afectan a la convivencia escolar y al bienestar del alumnado, por lo que resulta necesario abordarlos desde una perspectiva preventiva. En esta Situación de Aprendizaje, el alumnado se convierte en héroes y heroínas que deben superar misiones y retos físicos a través de la Educación Física para vencer al bullying y al cyberbullying, desarrollando valores como la empatía, el respeto y el trabajo en equipo, tanto en el entorno escolar como en el digital.			Competencia específica: 3. Desarrollar procesos de interacción. Descriptorios operativos: CPSAA1, CCL1, CCL5, CPSAA3 y CC2. Competencias clave: CPSAA, CC, CCL, CD Criterios de evaluación: 3.1.b, 3.3.b, 1.3.b Contenidos transversales: Valores, prevención de la violencia y del acoso escolar, uso responsable y seguro de las tecnologías digitales.			
Producto final: El alumnado completa el Mapa del Héroe, coloreando estrellas al superar las distintas misiones. Como cierre, recibe una chapa de héroes y heroínas contra el bullying y el cyberbullying, junto con la elaboración de un compromiso grupal de convivencia y uso responsable de la tecnología.						
Saberes básicos	Conocimientos		Destrezas		Actitudes	
	EFI.3.1.3, EFI.3.F.3		EFI.3.A.2., EFI.3.D., EFI.3.C.1		EFI.2.D.2, EFI.3.D.4	
Orientaciones Metodológicas			Técnicas: Instrucción directa e indagación. Métodos: Deductivo e inductivo. Estrategia en la práctica: Analítica global, reflexiva y activa. Estilos de enseñanza: Tradicional (mando directo), socializadores, cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas)			
Favorecer la creación de un clima seguro y de confianza que promueva la convivencia positiva y el respeto entre iguales. Plantear situaciones de aprendizaje significativas. Priorizar metodologías activas y cooperativas. Integrar la gamificación y el juego como elementos motivadores para el aprendizaje. Utilizar la evaluación formativa.						
Modelo Pedagógico		Aprendizaje cooperativo		Metodología activa		Gamificación
Recursos	Mapa del héroe, chapas de héroes, tarjetas, situaciones y mensajes relacionados con el bullying y cyberbullying, recursos audiovisuales y materiales de Educación Física.			Estrategia organizativa	Se dividirán mediante pulseras de 4 colores que reflejan cómo se tienen que agrupar (en grupo, en parejas).	
El desarrollo de la propuesta requiere la preparación previa de determinados materiales por parte del docente (tarjetas, mensajes, globos, huevos de colores, etc), con el objetivo de optimizar el tiempo de práctica motriz y reflexión del alumnado durante las sesiones.						
Pautas DUA	Medidas	Ofrecer diferentes opciones para favorecer el interés, la motivación y la implicación del alumnado. Presentar la información de forma variada y facilitar distintas posibilidades de interacción motriz, expresión y comunicación.				
	Principios	Aplicación de múltiples formas de acción y expresión, implicación y representación, con el fin de atender a la diversidad del alumnado y garantizar la participación de todos y todas.				

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (AD)	
Título/contenido central 1: “Se buscan valientes” (introducción)		Fecha: 17/03/2025	<u>Alumno con TDAH:</u> Instrucciones claras, uso de ayudas visuales y descansos frecuentes. Se reforzará positivamente la participación y se delimitarán espacios para reducir distracciones. Estar siempre con las personas de su confianza.
Título/contenido central 2: “El despertar del héroe (I)” (bullying).		Fecha: 18/03/2025	
Título/contenido central 3: “El despertar del héroe (II)” (bullying)		Fecha: 20/03/2025	
Título/contenido central 4: “Desenmascarando al villano (I)” (bullying)		Fecha: 21/03/2025	
Título/contenido central 5: “Desenmascarando al villano (II)” (bullying)		Fecha: 24/03/2025	
Título/contenido central 6: “Héroes en red (I)” (cyberbullying)		Fecha: 25/03/2025	<u>Alumno con Dislexia:</u> Uso de ayudas tecnológicas, tiempo adicional, y apoyo personalizado. Se priorizarán las explicaciones orales y el acompañamiento en actividades que requieran lectura.
Título/contenido central 7: “Héroes en red (II)” (cyberbullying)		Fecha: 27/03/2025	
Título/contenido central 8: “El gran rescate (I)” (bullying y cyberbullying)		Fecha: 28/03/2025	
Título/contenido central 9: “EL gran rescate (II)” (bullying y cyberbullying)		Fecha: 31/03/2025	
Título/contenido central 10: “¡Somos unos héroes! (bullying y cyberbullying)		01/04/2025	
VALORACIÓN DE LO APRENDIDO (Evaluación formativa)			
Criterios Evaluación	Inicial	Continua	Final
3.1.b 3.3.b 1.3.b	<u>Autoevaluación:</u> Observación. <u>Coevaluación:</u> Observación <u>Heteroevaluación:</u> Cuestionario sociométrico	<u>Autoevaluación:</u> Observación. <u>Coevaluación:</u> Observación <u>Heteroevaluación:</u> Observación.	<u>Autoevaluación:</u> Observación. <u>Coevaluación:</u> Observación <u>Heteroevaluación:</u> Cuestionario sociométrico.

Sesión Nº 1: "Se buscan valientes"	1/10
<u>Justificación:</u> Sesión inicial orientada a sensibilizar al alumnado sobre el bullying y el cyberbullying, favoreciendo la reflexión y la toma de conciencia como punto de partida de la Situación de Aprendizaje, con la colaboración de un ponente externo (Guardia Civil).	

Objetivos de etapa	Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M	CPSAA, CC, CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos)	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Promover la reflexión sobre la importancia del papel activo del alumnado en la prevención del acoso.	3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
Metodología	<u>Técnica de Enseñanza:</u> Instrucción directa e indagación. <u>Estilo de Enseñanza:</u> Mando directo y descubrimiento guiado. <u>Estrategia en la Práctica:</u> Global reflexiva. <u>Espacio:</u> Aula. <u>Recursos:</u> Pizarra, altavoces, cartulinas, rotuladores y vídeos. <u>Agrupamientos:</u> Gran y pequeño grupo.	
Metodología activa, participativa e inclusiva, basada en la reflexión guiada y el trabajo cooperativo. Esta sesión actúa como fase de sensibilización e introduce la narrativa gamificada de héroes que se desarrollará en las siguientes sesiones.		
Recursos materiales específicos preparados por el docente	Vídeos seleccionados sobre bullying y cyberbullying, presentación audiovisual para la intervención del ponente externo (Guardia Civil), cartulinas, rotuladores y hojas de compromiso para el alumnado.	
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.		
Evaluación	<u>Técnica de evaluación:</u> Observación directa. <u>Instrumentos de evaluación:</u> Lista de control. <u>Transversalidad:</u> Valores y prevención del acoso.	
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN		
Se buscan valientes		
Organización: Gran grupo. Descripción: Visualización del videoclip “Se buscan valientes” como elemento motivador para introducir el tema del bullying y el cyberbullying y generar una primera reflexión guiada. Recursos materiales: Vídeo, altavoces y proyector.		Tiempo 10'
PARTE PRINCIPAL		
Conocer para prevenir		

Organización: Gran grupo. Descripción: Charla adaptada al nivel del alumnado impartida por un agente de la Guardia Civil, en la que se explican las distintas formas de bullying y cyberbullying, sus consecuencias y la importancia de actuar de forma responsable. Recursos materiales: Presentación audiovisual.		Tiempo 15'
---	---	------------------------------

Hablamos y reflexionamos

Organización: Pequeños grupos. Descripción: Proyección de vídeos sobre situaciones reales de bullying y cyberbullying, comentados y analizados con la guía del agente de la Guardia Civil y el docente, con el fin de reflexionar sobre las conductas observadas y proponer alternativas de actuación positiva. Recursos materiales: Pizarra digital y vídeos.		Tiempo 10'
--	---	------------------------------

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Nuestro compromiso

Organización: Gran grupo. Descripción: Elaboración colectiva, con la orientación del agente de la Guardia Civil, de compromisos de clase relacionados con la convivencia, el respeto y la prevención del bullying y el cyberbullying. Recursos materiales: Cartulinas y rotuladores.		Tiempo 10'
--	--	------------------------------

Sesión Nº 2: "El despertar del héroe (I)"	2/10
--	-------------

Justificación: Sesión orientada a introducir la narrativa gamificada de héroes y a identificar situaciones de bullying mediante dinámicas cooperativas y de movimiento.

Objetivos de etapa	Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M	CPSAA, CC, CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.

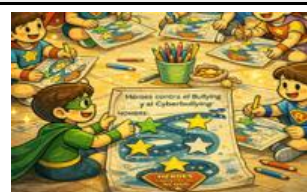
Objetivos de aprendizaje (didácticos)	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Participar en retos físicos cooperativos para identificar situaciones de bullying y promover actitudes de respeto.	3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Metodología	Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Global reflexiva. Espacio: Pista exterior. Recursos: Mapas del Héroe, tarjetas casos de bullying, globos, estrellas, pelotas y conos. Agrupamientos: Gran y pequeño grupo.
Gamificación basada en una narrativa de héroes y heroínas, en la que el alumnado supera misiones y retos físicos cooperativos relacionados con la prevención del bullying y el cyberbullying, registrando su progreso en el Mapa del Héroe.	

Recursos materiales específicos preparados por el docente		Mapas del Héroe impresos, mensaje inicial del Villano del Bullying, tarjetas con situaciones de bullying, conos y material auxiliar de Educación Física para la organización del circuito.	
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.			
Evaluación	<u>Técnica de evaluación:</u> Observación directa. <u>Instrumentos de evaluación:</u> Lista de control. <u>Transversalidad:</u> Valores y prevención de la violencia.		
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN			
Camino del héroe			
Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado recibe un mensaje del Villano del Bullying que da inicio a la aventura gamificada. A continuación, se les entrega el Mapa del Héroe, que incluye diferentes estrellas, cada una asociada a un valor trabajado en cada sesión. Desde este momento, comienzan su recorrido como héroes y heroínas mediante juegos y dinámicas de movimiento para identificar situaciones de bullying. Recursos materiales: Mapa del Héroe , mensaje del Villano y material de Educación Física.			Tiempo 10'
PARTE PRINCIPAL			
Atrapados por el bullying			
Organización: Gran grupo. Descripción: Dos alumnos asumen el rol de bullying y, al tocar a un compañero, este queda “congelado”. Para liberarlo, otro alumno debe acercarse y decir una acción positiva relacionada con la prevención del bullying. Recursos materiales: Espacio amplio y petos identificativos.			Tiempo 10'
Circuito de la verdad			
Organización: Pequeños grupos. Descripción: Se plantea un circuito de obstáculos con distintas estaciones. En cada una de ellas, el equipo encuentra una tarjeta con un caso de bullying que debe analizar y resolver correctamente para poder continuar el recorrido. Recursos materiales: Conos, aros, tarjetas con casos de bullying.			Tiempo 20'
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA			

Estrella reflexiva		
Organización: Gran grupo. Descripción: En círculo, el alumnado comparte cómo se ha sentido durante los juegos y completa su Mapa del Héroe, coloreando la estrella de conciencia frente al bullying. Recursos materiales: Mapa del Héroe y lápices.		Tiempo 5'
Sesión Nº 3: "El despertar del héroe (II)"		3/10
Justificación: Sesión destinada a profundizar en la prevención del bullying mediante retos cooperativos, reforzando la empatía, la ayuda entre iguales y el compromiso grupal.		
Objetivos de etapa	Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M	CPSAA, CC, CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos)	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Participar en retos físicos cooperativos para identificar situaciones de bullying y promover actitudes de respeto.	3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFl.3.A.2., EFl.3.A.3., EFl.3.C.1., EFl.3.D.2., EFl.3.D.3., EFl.3.D.4., EFl. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
Metodología	Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación.	
Gamificación basada en una narrativa de héroes y heroínas, en la que el alumnado supera misiones y retos físicos cooperativos relacionados con la prevención del bullying y el cyberbullying, registrando su progreso en el Mapa del Héroe.	Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado.	
	Estrategia en la Práctica: Global reflexiva.	
	Espacio: Pista exterior.	
	Recursos: Mapas del Héroe, tarjetas casos de bullying, globos, estrellas, pelotas y conos.	
Recursos materiales específicos preparados por el docente	Agrupamientos: Gran y pequeño grupo.	
Globos inflados con mensajes positivos y negativos en su interior, estrellas de cartulina, Mapas del Héroe impresos, conos y material auxiliar de Educación Física.		
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.		
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación directa. Instrumentos de evaluación: Lista de control. Transversalidad: Valores y prevención de la violencia.	
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN		
Activación heroica		
Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado se desplaza libremente por el espacio realizando una breve activación motriz. A la señal del docente, se recuerda de forma oral alguna situación o valor trabajado en la sesión anterior, conectando con la narrativa gamificada antes de iniciar los retos principales. Recursos materiales: Espacio amplio y material básico de EF.		Tiempo 5'

PARTE PRINCIPAL				
Mensajes invisibles				
Organización: Pequeños grupos. Descripción: El alumnado realiza una carrera de relevos hasta un globo que contiene un mensaje. Tras explotarlo, leen el mensaje: si es positivo, se lo dedican a un compañero; si es negativo, explican cómo podría sentirse la persona afectada y cómo responder de forma adecuada. A continuación, regresan para dar el relevo. Recursos materiales: Globos y mensajes.		Tiempo 20'		
Protege la Estrella				
Organización: Dos equipos. Descripción: Se organizan dos equipos desiguales. El equipo pequeño, que representa a los héroes, debe proteger tres conos con estrellas, mientras el equipo grande intenta derribarlos con pelotas blandas. Cada alumno asume un rol fijo y gana el equipo que mantiene al menos una estrella en pie al final del juego. Recursos materiales: Conos con estrellas y pelotas blandas.		Tiempo 15'		
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA				
Estrella del héroe				
Organización: Gran grupo. Descripción: En círculo, el alumnado comparte cómo se ha sentido durante los juegos y completa su Mapa del Héroe, coloreando la estrella de la empatía frente al bullying. Recursos materiales: Mapa del Héroe y lápices.		Tiempo 5'		
Sesión Nº 4: “Desenmascarando al villano (I)”			4/10	
<u>Justificación:</u> Sesión orientada a profundizar en la identificación de situaciones de bullying, fomentando el respeto, la empatía y la valentía para actuar ante el acoso entre iguales mediante retos físicos cooperativos.				
Objetivos de etapa		Competencias clave	Competencias específicas	
A, B, C, K, M		CPSAA,CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.	
Objetivos de aprendizaje (didácticos)		Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Reconocer situaciones de bullying y adoptar respuestas adecuadas a través de retos físicos cooperativos.		3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.	
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN				
Metodología		Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación.		
Gamificación basada en una narrativa de héroes y heroínas, en la que el alumnado		Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado.		

supera misiones y retos físicos cooperativos relacionados con la prevención del bullying y el cyberbullying, registrando su progreso en el Mapa del Héroe.		<u>Estrategia en la Práctica:</u> Global activa y reflexiva. <u>Espacio:</u> Pista exterior y espacios comunes. <u>Recursos:</u> Tarjetas con palabras clave, cartas Dobble Anti-Bullying, huevos con mensajes, aros, mapas del héroe y altavoces <u>Agrupamientos:</u> Gran y pequeño grupo.	
Recursos materiales específicos preparados por el docente		Tarjetas con palabras clave relacionadas con el bullying, cartas del juego Dobble Anti-Bullying, conos para la delimitación del espacio y Mapas del Héroe impresos.	
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.			
Evaluación	<u>Técnica de evaluación:</u> Observación directa. <u>Instrumentos de evaluación:</u> Lista de control. <u>Transversalidad:</u> Valores y prevención de la violencia.		
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN			
Despierta tu mente			
Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado se desplaza libremente al ritmo de la música y, al detenerse, recoge una tarjeta con una palabra relacionada con el bullying (respeto, acoso, insulto, ayuda, escucha...). A continuación, busca a un compañero con una palabra sinónima y explica por qué lo es. Recursos materiales: Tarjetas con palabras y música.			Tiempo 10'
PARTE PRINCIPAL			
Dobble Anti-Bullying			
Organización: Dos equipos. Descripción: Mediante una carrera de relevos, el alumnado llega a una mesa central con cartas del Dobble personalizado. Al encontrar la coincidencia con la carta base, debe verbalizar una acción positiva relacionada con el concepto antes de regresar y dar el relevo. Recursos materiales: Cartas Dobble Anti-Bullying y conos.			Tiempo 25'
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA			
Cierre reflexivo			
Organización: Gran grupo. Descripción: Puesta en común breve sobre las situaciones trabajadas y reflexión guiada sobre cómo actuar ante el bullying. Recuento de las estrellas conseguidas a lo largo de esta situación de aprendizaje. Recursos materiales: Mapa del Héroe.			Tiempo 10'

Sesión N° 5: “Desenmascarando al villano (II)”			5/10
Justificación: Sesión destinada a analizar situaciones reales de bullying y a promover respuestas activas y responsables mediante retos cooperativos y reflexión grupal.			
Objetivos de etapa		Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M		CPSAA,CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos)		Criterios de evaluación	Saberes básicos
Reconocer situaciones de bullying y adoptar respuestas adecuadas a través de retos físicos cooperativos.		3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN			
Metodología		Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Global activa y reflexiva. Espacio: Pista exterior y espacios comunes. Recursos: Tarjetas con palabras clave, cartas Dobble Anti-Bullying, huevos con mensajes, aros, mapas del héroe y altavoces Agrupamientos: Gran y pequeño grupo.	
Recursos materiales específicos preparados por el docente		Huevos de colores con mensajes y fragmentos de noticias en su interior, aros para la organización de equipos, tarjetas de apoyo y Mapas del Héroe impresos.	
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.			
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación directa. Instrumentos de evaluación: Lista de control. Transversalidad: Valores y prevención de la violencia.		
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN			
Activación cooperativa			
Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado realiza una breve activación motriz mediante desplazamientos libres por el espacio. A la señal del docente, se detienen y, de forma guiada, recuerdan alguna situación, concepto o valor trabajado en la sesión anterior relacionado con el bullying. Esta dinámica permite activar el cuerpo y conectar con los aprendizajes previos antes de iniciar la actividad principal.			Tiempo 5'
PARTE PRINCIPAL			

Búsqueda de los huevos del Villano del Bullying		
Organización: Pequeños grupos. Descripción: Los alumnos buscarán por el colegio 8 huevos escondidos por el Villano del Bullying. Cada equipo debe encontrar los huevos de su color y llevarlos a su aro. En algunos encontrarán fragmentos de una noticia real sobre bullying; en otros, mini noticias breves con letras ocultas. Una vez reunidos todos, reconstruyen la noticia y descifran la palabra clave. Finalmente, cada equipo propone una solución o acción positiva frente a lo ocurrido. Recursos: Huevos de colores, aros y fragmentos de noticias.		Tiempo 30'
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA		
La pista final		
Organización: Gran grupo. Descripción: En círculo, el alumnado comparte el mensaje final descubierto y reflexiona sobre cómo aplicarlo en su vida diaria. Finalmente, colorea en su Mapa del Héroe la estrella correspondiente al valor de la valentía. Recursos materiales: Mapas del Héroe y lápices de colores.		Tiempo 10'

Sesión Nº 6: “Héroes en red (I)”			6/10
Justificación: Sesión destinada a iniciar la reflexión sobre el cyberbullying, analizando emociones y situaciones habituales en el uso de las redes sociales a través de dinámicas motrices cooperativas.			
Objetivos de etapa		Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M		CPSAA,CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos)		Criterios de evaluación	Saberes básicos
Identificar situaciones de cyberbullying y adoptar conductas responsables en el entorno digital mediante retos físicos cooperativos.		3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN			
Metodología		Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Global activa y reflexiva. Espacio: Pista exterior y espacios comunes. Recursos: Publicación instagram, tarjeta emociones, cuerdas, conos, mapas de héroe. Agrupamientos: Gran, parejas,pequeño grupo.	
Gamificación basada en una narrativa de héroes y heroínas, en la que el alumnado supera misiones y retos físicos cooperativos relacionados con la prevención del bullying y el cyberbullying, registrando su progreso en el Mapa del Héroe.			

Recursos materiales específicos preparados por el docente	Publicación simulada de una red social, tarjetas de emociones, conos y material auxiliar de Educación Física para la realización de desplazamientos y agrupamientos.
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.	
Evaluación	<u>Técnica de evaluación:</u> Observación directa. <u>Instrumentos de evaluación:</u> Lista de control. <u>Transversalidad:</u> Valores y prevención de la violencia.
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN	
Pantallazo	
Organización: Gran grupo y parejas. Descripción: Se le presenta una publicación simulada de Instagram con comentarios negativos y se realiza una breve reflexión guiada sobre cómo pueden sentirse las personas afectadas y si se trata de una situación de cyberbullying. A continuación, el alumnado corre libremente por el pabellón y, a la señal, se agrupa por parejas colocándose espalda con espalda. Al girarse, cada alumno representa una emoción relacionada con lo observado en la publicación, que su compañero debe identificar. Recursos: Imagen simulada de instagram.	 Tiempo 20'
PARTE PRINCIPAL	
Escape heroico (inicio)	
Organización: Pequeños grupos. <u>Se explica la dinámica general del Escape heroico y se forman los grupos cooperativos. Cada equipo inicia el recorrido por las primeras estaciones, superando retos físicos sencillos y analizando situaciones básicas de cyberbullying para obtener los primeros fragmentos del código final.</u> Descripción: Cada equipo comienza en una estación diferente y debe superar una serie de retos físicos para conseguir fragmentos del código final. En cada estación, al completar la prueba, reciben una tarjeta relacionada con la prevención del cyberbullying: <u>Estación 1: El mensaje oculto.</u> Tras realizar un pequeño circuito de relevos, el equipo descifra un mensaje cifrado con símbolos que representa una situación de ciberacoso, identificándola y explicando cómo actuarían ante ella. <u>Estación 2: Contraseña segura.</u> El alumnado busca por el espacio varias pistas que permiten construir una contraseña segura, obteniendo una parte del código final. <u>Estación 3: Red de apoyo.</u> El equipo transporta una pelota utilizando cuerdas sin que se caiga, simbolizando el paso de un mensaje positivo y la importancia del apoyo entre iguales.	 Tiempo 20'

Estación 4: Perfil limpio. Mediante tarjetas que simulan publicaciones en redes sociales (anexo XX), el alumnado analiza si los contenidos son adecuados o pueden resultar dañinos. Al completar todas las estaciones, los equipos reúnen el código, abren la caja final y responden al mensaje del Villano Digital con una frase positiva. Recursos materiales: Conos, cuerdas, pelotas, tarjetas con mensajes cifrados, pistas, publicaciones simuladas, caja cerrada y material de Educación Física.		
---	---	--

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Cierre reflexivo

Organización: Gran grupo. Descripción: Breve puesta en común sobre las emociones vividas y las situaciones analizadas durante la sesión, reforzando la importancia del respeto y la responsabilidad en el entorno digital. Recursos materiales: Mapas del Héroe.		Tiempo 5'
--	---	-----------------------------

Sesión N° 7: “Héroes en red (II)”			7/10
<u>Justificación:</u> Sesión orientada a profundizar en la prevención del cyberbullying mediante la resolución cooperativa de retos y la reflexión sobre conductas responsables en el uso de las tecnologías digitales.			
Objetivos de etapa	Competencias clave	Competencias específicas	
A, B, C, K, M	CPSAA,CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.	
Objetivos de aprendizaje (didácticos)	Criterios de evaluación	Saberes básicos	
Identificar situaciones de cyberbullying y adoptar conductas responsables en el entorno digital mediante retos físicos cooperativos.	3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.	
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN			
Metodología	<u>Técnica de Enseñanza:</u> Instrucción directa e indagación.		
Gamificación basada en una narrativa de héroes y heroínas, en la que el alumnado supera misiones y retos físicos cooperativos relacionados con la prevención del bullying y el cyberbullying, registrando su progreso en el Mapa del Héroe.	<u>Estilo de Enseñanza:</u> Descubrimiento guiado.		
	<u>Estrategia en la Práctica:</u> Global activa y reflexiva.		
	<u>Espacio:</u> Pista exterior y espacios comunes.		
	<u>Recursos:</u> Publicación instagram, tarjeta emociones, cuerdas, conos, mapas de héroe.		
	<u>Agrupamientos:</u> Gran, parejas,pequeño grupo.		
Recursos materiales específicos preparados por el docente	Tarjetas con situaciones de cyberbullying, pistas para el Escape heroico, caja cerrada con código final, Mapas del Héroe impresos y material auxiliar de Educación Física.		

Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.		
Evaluación	<u>Técnica de evaluación:</u> Observación directa. <u>Instrumentos de evaluación:</u> Lista de control. <u>Transversalidad:</u> Valores y prevención de la violencia.	
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN		
Activación digital		
Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado realiza una breve activación motriz mediante desplazamientos libres por el espacio. A la señal del docente, se detienen y recuerdan de forma guiada alguna situación, norma o valor trabajado en la sesión anterior relacionado con el uso responsable de las redes sociales. Esta dinámica permite activar el cuerpo, reforzar los aprendizajes previos y conectar con la narrativa antes de iniciar los retos cooperativos de la sesión.		Tiempo 5'
PARTE PRINCIPAL		
Escape heroico (finalización)		
Organización: Pequeños grupos. Descripción: Los equipos continúan el recorrido por las estaciones restantes del Escape heroico, resolviendo retos físicos cooperativos y analizando situaciones de cyberbullying. Al completar todas las pruebas, reúnen el código final y elaboran una respuesta positiva al mensaje del Villano Digital. Recursos materiales: Tarjetas con situaciones de cyberbullying, pistas, caja cerrada y material de Educación Física.		Tiempo 30'
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA		
Código del héroe digital		
Organización: Gran grupo. Descripción: Sentados en círculo, cada alumno o alumna comparte un valor o habilidad importante para convivir de forma respetuosa en entornos digitales. A continuación, completan su Mapa del Héroe, coloreando la Estrella de la Unidad como cierre de la sesión. Recursos materiales: Mapas del Héroe y lápices de colores.		Tiempo 10'
Sesión Nº 8: “El gran rescate (I)”		8/10
<u>Justificación:</u> Sesión orientada a poner en práctica respuestas activas frente a situaciones de bullying y cyberbullying mediante el juego, favoreciendo la empatía, la valentía y la implicación del alumnado como agentes de ayuda y apoyo entre iguales.		
Objetivos de etapa	Competencias clave	Competencias específicas

A, B, C, K, M		CPSAA,CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.	
Objetivos de aprendizaje (didácticos)		Criterios de evaluación		Saberes básicos
Actuar de forma activa y responsable ante situaciones de bullying y cyberbullying a través de juegos y simulaciones motrices cooperativas.		3.1.b 3.3.b 1.3.b		EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN				
Metodología		Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación.		
Gamificación basada en una narrativa de héroes y heroínas, en la que el alumnado supera misiones y retos físicos cooperativos relacionados con la prevención del bullying y el cyberbullying, registrando su progreso en el Mapa del Héroe.		Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado.		
		Estrategia en la Práctica: Global activa y reflexiva.		
		Espacio: Pista exterior y espacios comunes.		
		Recursos: Conos, balones, petos, tarjetas, rotuladores y mapas del héroe.		
		Agrupamientos: Gran y pequeño grupo.		
Recursos materiales específicos preparados por el docente		Conos para la delimitación de espacios, balones, petos identificativos, tarjetas con situaciones de bullying y cyberbullying y Mapas del Héroe impresos.		
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.				
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación directa. Instrumentos de evaluación: Lista de control. Transversalidad: Valores.			
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN				
Rescate exprés				
Organización: Parejas. Descripción: Se forman parejas. Un alumno adopta el rol de “víctima” y se sienta o agacha, mientras el compañero realiza un recorrido rápido para ayudarlo, acompañarlo y llevarlo hasta una zona segura. Se repite la actividad cambiando los roles. Recursos materiales: Conos y espacio amplio.				
Tiempo 10'				
PARTE PRINCIPAL				
Reacción heroica				
Organización: Pequeños grupos. Descripción: Se plantean minijuegos o simulaciones deportivas (como partidos breves de balón prisionero, relevos o mini-fútbol). En cada ronda, se introduce una situación de exclusión o burla simulada (ej.: un jugador no recibe pases, alguien se queda fuera). El alumnado debe detectar la situación y actuar como verdaderos héroes. Recursos materiales: Balones y petos.				
Tiempo 25'				

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA			
Palabra en calma			
Organización: Gran grupo. Descripción: Sentados en círculo, el alumnado comparte una palabra positiva relacionada con lo aprendido (respeto, ayuda, valentía, empatía). Finalmente, colorean en su Mapa del Héroe la Estrella de la Responsabilidad. Recursos materiales: Mapas del Héroe y lápices de colores.			Tiempo 10'
Sesión Nº 9: “El gran rescate (II)”			9/10
Justificación: Sesión destinada a consolidar el papel del alumnado como testigo activo frente al bullying y cyberbullying, promoviendo respuestas responsables y comprometidas mediante dinámicas cooperativas y reflexivas.			
Objetivos de etapa		Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M		CPSAA,CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos)		Criterios de evaluación	Saberes básicos
Actuar de forma activa y responsable ante situaciones de bullying y cyberbullying a través de juegos y simulaciones motrices cooperativas.		3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN			
Metodología		Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Descubrimiento guiado. Estrategia en la Práctica: Global activa y reflexiva. Espacio: Pista exterior y espacios comunes. Recursos: Conos, balones, petos, tarjetas, rotuladores y mapas del héroe. Agrupamientos: Gran y pequeño grupo.	
Recursos materiales específicos preparados por el docente		Tarjetas para la representación de situaciones, rotuladores, Mapas del Héroe impresos y material básico para la organización del trabajo cooperativo.	
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.			
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación directa. Instrumentos de evaluación: Lista de control. Transversalidad: Valores.		
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN			
Activación solidaria			

Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado realiza una breve activación motriz mediante desplazamientos libres por el espacio. A la señal del docente, se recuerdan de forma guiada conductas de ayuda y apoyo trabajadas en la sesión anterior, reforzando el papel del testigo activo antes de iniciar la actividad principal. Recursos materiales: Espacio amplio.		Tiempo 5'
PARTE PRINCIPAL		
Testigos activos		
Organización: Pequeños grupos. Descripción: Cada alumno escribe de forma anónima una situación real o imaginada de bullying o cyberbullying. Tras repartirse al azar, los grupos representan la escena y muestran una forma adecuada de actuar para detener la situación. Recursos materiales: Tarjetas y rotuladores.		Tiempo 30'
PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA		
Palabra en calma		
Organización: Gran grupo. Descripción: Sentados en círculo, el alumnado comparte una palabra positiva relacionada con lo aprendido (respeto, ayuda, valentía, empatía). Finalmente, colorean en su Mapa del Héroe la Estrella de la Responsabilidad. Recursos materiales: Mapas del Héroe y lápices de colores.		Tiempo 10'

Sesión Nº 10: "¡Somos unos héroes!"		10/10
Justificación: Sesión final destinada a repasar y consolidar los aprendizajes adquiridos sobre la prevención del bullying y el cyberbullying mediante un juego cooperativo, reforzando la convivencia, el trabajo en equipo y el compromiso del alumnado.		
Objetivos de etapa	Competencias clave	Competencias específicas
A, B, C, K, M	CPSAA, CCL, CD	3. Desarrollar procesos de interacción.
Objetivos de aprendizaje (didácticos)	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Reforzar los conocimientos y actitudes adquiridas sobre la prevención del bullying y el cyberbullying a través de un juego cooperativo y reflexivo.	3.1.b 3.3.b 1.3.b	EFI.3.A.2., EFI.3.A.3., EFI.3.C.1., EFI.3.D.2., EFI.3.D.3., EFI.3.D.4., EFI. 3.F.3.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		

Metodología		Técnica de Enseñanza: Instrucción directa e indagación.	
Juego modificado y gamificado, basado en una dinámica cooperativa tipo “monopoly”, combinando pruebas físicas, preguntas y situaciones relacionadas con el bullying y el cyberbullying.		Estilo de Enseñanza: Cognitivo y socializador.	
		Estrategia en la Práctica: Global.	
		Espacio: Pista exterior.	
		Recursos: Tablero de la oca gigante, dado, tarjetas con preguntas y retos, conos, mapas del héroe, estrellas de cartulina y chapas.	
Agrupamientos: Grupos cooperativos.			
Recursos materiales específicos preparados por el docente		Tablero del juego cooperativo final adaptado, dado, tarjetas con preguntas y retos, estrellas de cartulina, chapas o distintivos finales y Mapas del Héroe impresos.	
Los tiempos indicados en las actividades no incluyen de forma explícita los momentos de preparación previa del material deportivo, explicación inicial, organización de los agrupamientos, transiciones ni recogida, los cuales se gestionan de manera flexible.			
Evaluación	Técnica de evaluación: Observación directa. Instrumentos de evaluación: Lista de control. Transversalidad: Valores.		
PARTE INICIAL O ANIMACIÓN			
Buscando mi equipo			
Organización: Gran grupo. Descripción: El alumnado se desplaza libremente por el espacio siguiendo rutas marcadas con conos. A la señal del docente, debe agruparse rápidamente formando equipos de manera aleatoria, iniciando la narrativa final de la sesión. Recursos materiales: Conos y silbato.			Tiempo 5'
PARTE PRINCIPAL			
Héroes de la convivencia			
Organización: Grupos cooperativos. Descripción: El juego “Héroes de la Convivencia” es una adaptación educativa del Monopoly, diseñada para trabajar en grupo temas como el bullying, el cyberbullying y la importancia de la actividad física. El alumnado se divide en pequeños grupos, y cada equipo elige una ficha que representa a un héroe o heroína con valores positivos como la empatía, el respeto o la cooperación. El tablero está formado por espacios relacionados con la convivencia escolar, e incluye una “cárcel” a la que se accede si se cometen acciones negativas durante la partida. A medida que avanzan, los equipos deben resolver cartas con preguntas abiertas, tipo test o situaciones problemáticas, y realizar pruebas físicas sencillas. Cada vez que van ganando, van adquiriendo estrellas. El equipo que más estrellas tenga, ganará. Recursos: Tablero, dado, tarjetas con preguntas y retos.			Tiempo 30'

PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA		
Palabra en calma		
Organización: Gran grupo. Descripción: Sentados en círculo, cada alumno escribe en una estrella de cartulina un compromiso personal para mejorar la convivencia del grupo. Posteriormente, colocan la última estrella en su Mapa del Héroe, cerrando su recorrido como defensores de la convivencia y recibiendo la chapa final. Recursos materiales: Estrellas de cartulina, mapas del héroe, rotuladores y chapas.		Tiempo 10'

2. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA.

La Situación de Aprendizaje planteada en el área de Educación Física se desarrolló a lo largo de seis sesiones con alumnado de 6.º de primaria. Se utilizó la actividad física y la gamificación como herramientas para la consecución del objetivo principal, favorecer la convivencia escolar y promover relaciones sociales positivas entre iguales como medida preventiva frente al bullying y el cyberbullying. Tras la realización de la misma, los docentes observaron una posible influencia entre la práctica de actividad física y metodologías innovadoras en la convivencia escolar, en la dinámica del grupo-clase y en la prevención de conductas de acoso en el ámbito escolar y digital.

De manera general, se observó una participación activa del alumnado en las actividades propuestas, especialmente en aquellas orientadas al trabajo cooperativo. A lo largo de las sesiones, se percibió una mejora progresiva en la interacción entre iguales, reflejada en actitudes de mayor respeto, colaboración y apoyo mutuo. Estas conductas resultan especialmente relevantes en relación con la prevención del bullying, ya que contribuyen a reducir dinámicas de exclusión, burlas o desequilibrios de poder que pueden derivar en situaciones de acoso entre compañeros.

Asimismo, durante el desarrollo de la Situación de Aprendizaje se identificaron cambios en determinadas conductas que, en contextos habituales, pueden estar vinculadas al bullying. En este sentido, se observó una disminución de comentarios despectivos y de actitudes de rechazo hacia algunos compañeros durante las actividades motrices, así como una mayor disposición del alumnado a intervenir de forma positiva ante posibles conflictos. Estas observaciones sugieren que el enfoque preventivo de la propuesta pudo favorecer una mayor sensibilidad hacia el impacto de las propias acciones en el bienestar de los demás.

En relación con el cyberbullying, la experiencia permitió abordar esta problemática desde una perspectiva educativa y adaptada a la realidad del alumnado. Mediante la reflexión y el diálogo integrados en las sesiones, se generaron espacios en los que los estudiantes pudieron identificar conductas inadecuadas en el uso de las tecnologías digitales, como mensajes ofensivos,

exclusión en grupos virtuales o burlas en redes sociales y videojuegos online. Tras estas reflexiones, se percibió una mayor concienciación sobre las consecuencias del cyberbullying y la importancia de mantener un comportamiento responsable y respetuoso en el entorno digital.

Por otro lado, la incorporación de elementos gamificados contribuyó a mantener un alto nivel de motivación y a facilitar la implicación de todo el alumnado, incluyendo a aquellos estudiantes que habitualmente muestran mayor dificultad para integrarse en dinámicas grupales. Este enfoque favoreció un clima de aula más seguro e inclusivo, aspecto clave en la prevención tanto del bullying como del cyberbullying.

Como posible aspecto de mejora, se plantea la necesidad de dar mayor peso a los momentos de reflexión al finalizar las sesiones, con el objetivo de ayudar al alumnado a tomar conciencia de los aprendizajes relacionados con la prevención del acoso y facilitar su aplicación en situaciones reales del día a día.

3. CONCLUSIÓN.

En conclusión, esta experiencia desarrollada en el área de Educación Física, basada en una metodología cooperativa y gamificada, ha mostrado indicios positivos en la prevención del bullying y cyberbullying en Educación Primaria. Mediante diversas actividades propuestas, el alumnado no solo participó en dinámicas motrices, sino que reflexionó sobre la importancia del respeto, la empatía y la responsabilidad en sus relaciones con los demás, tanto en el entorno escolar como en el digital, aspectos clave para prevenir situaciones de acoso entre iguales.

En este sentido, se considera que la propuesta didáctica ha cumplido el objetivo principal de este trabajo, utilizar la Educación Física como una herramienta preventiva frente al bullying y el cyberbullying, favoreciendo relaciones sociales más positivas y un uso más responsable de la tecnología. Aunque se trata de una experiencia concreta y contextualizada, los resultados observados invitan a seguir desarrollando propuestas similares desde edades tempranas, apostando por metodologías activas que contribuyan a la creación de entornos educativos más seguros, inclusivos y respetuosos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39–50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar-Cebamanos, M. (2020). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 743–752. https://www.researchgate.net/publication/301788904_MODELOS_PEDAGOGICOS_EN_EDUCACION_FISICA_CONSIDERACIONES_TEORICO-PRACTICAS_PARA_DOCENTES
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psicothema*, 31(4), 383–389. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Guo, Y., Li, S., Zhang, H., & Wang, X. (2025). Spotlight on psychological well-being and cyberbullying among teenagers and young adults: a systematic review of the literature. *BMC psychology*, 13(1), 1284. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03520-3>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2018). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 17(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, competitive, and individualistic learning environments. In *International guide to student achievement* (pp. 372–374). Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Monjas-Aguado, R., Ponce-Garzarán, A., & Gea-Fernández, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte: Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276–284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147806>
- Ortega-Ruiz, R., & Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, (27), 19–32. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIPQ y el ECIPQ. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19309–19460. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Camacho, A. (2021). Bullying perpetration, moral disengagement and need for popularity: Examining reciprocal associations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 2021–2035. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01482-4>

- Sánchez-Mena, A., & Marti-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 15. 434-443. https://www.researchgate.net/publication/320735386_Drivers_and_barriers_to_adopting_gamification_Teachers'_perspectives
- Solas-Martínez, J. L., Roldán-Roldán, R., Moyano-Muñoz, M. D. L. N., & Martínez-López, E. J. (2025). Bullying and Cyberbullying Are Associated with Low Levels of Motivational Beliefs Toward Learning in Youth. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(6), 93. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15060093>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- UNESCO (2024). *Violence and bullying in schools: UNESCO calls for better protection of students*. París: UNESCO.
- Velázquez Callado, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Revista de Educación Física*, 20, 7–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435704>

Fecha de recepción: 9/1/2026
Fecha de aceptación: 3/2/2026



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

“PLAY TO DANCE”: PULSA START Y SUBE DE NIVEL TUS HABILIDADES EXPRESIVAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Alejandra Rodríguez Céspedes

Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada. España.

Email: alerodrices@correo.ugr.es

José Mora González

Profesor Permanente Laboral de la Universidad de Granada. España.

Email: jmorag@ugr.es

RESUMEN

En este artículo se propone una Situación de Aprendizaje (SdA) de carácter innovador dirigida al alumnado de 1º de ESO, con el objetivo de incrementar su motivación hacia competencias relacionadas con habilidades rítmicas y expresivas en Educación Física (EF). La propuesta, titulada *Play To Dance*, se inspira en el popular videojuego *Just Dance* e integra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y Aprendizaje Cooperativo (AC) para desarrollar la creatividad, la desinhibición, el ritmo y la coordinación a través del movimiento y de una forma lúdica. Asimismo, esta SdA pretende generar una experiencia de aprendizaje verdaderamente significativa, en la que el alumnado tome los mandos de su propio proceso formativo, asumiendo un papel activo y reflexivo que le permita convertirse en el auténtico protagonista de su aprendizaje. Más allá del desarrollo de habilidades expresivas, *Play To Dance* busca la adquisición de diferentes competencias transversales y habilidades blandas (*softskills*) esenciales para la vida personal y social del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Educación Secundaria Obligatoria, Expresión corporal, Metodologías activas.

“PLAY TO DANCE”: PRESS START AND LEVEL UP YOUR EXPRESSIVE SKILLS. AN EDUCATIONAL PROPOSAL FOR COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This article proposes an innovative Learning Situation (LS) aimed at 1st year High School students, with the aim of increasing their motivation towards skills related to rhythmic and expressive abilities in Physical Education (PE). The proposal, entitled Play To Dance, is inspired by the popular video game Just Dance and integrates the use of Information and Communication Technologies (ICT) and active methodologies such as Game-Based Learning (GBL) and Cooperative Learning (CL) to develop creativity, disinhibition, rhythm, and coordination through movement and in a playful way. This LS also aims to generate a truly meaningful learning experience, in which students take control of their own educational process, assuming an active and reflective role that allows them to become the true protagonists of their learning. Beyond the development of expressive skills, Play To Dance seeks to acquire different cross-curricular competencies and soft skills that are essential for students' personal and social lives.

KEYWORD

Physical Education, Compulsory Secondary Education, Body Expression, Active Methodologies.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de todo el artículo tomará las características y aspectos fundamentales de los videojuegos como hilo conductor y estructura general, ya que este trabajo parte de la adaptación de un videojuego (*Just Dance*) al ámbito educativo. Por tanto, se explicarán los apartados principales del trabajo a través de los elementos más importantes de un videojuego, con el fin de establecer paralelismos entre ambos ámbitos y favorecer la comprensión.

Al igual que los videojuegos antes de comenzar una partida, este proyecto incluye una serie de advertencias para indicar posibles “riesgos”. En primer lugar, no se recomienda a docentes que presenten desmotivación e incluso menosprecio al área de Expresión Corporal (EC) por no conocer su utilidad y transferencia para el día a día. Otra advertencia importante es que “jugar mucho” puede generar efectos secundarios positivos: altos niveles de motivación. Además, esta propuesta se centra en un área de interés significativa para los adolescentes de hoy en día, como son la música y los videojuegos, lo que aumentará su predisposición y aprendizaje, permitiéndoles desbloquear habilidades ocultas como la creatividad, autoconfianza y habilidad de gestionar emociones.

1. FALLOS DE LAS VERSIONES ANTERIORES: ANTECEDENTES

Toda nueva versión de un videojuego nace con la intención de solventar los problemas que presentase su versión anterior. Igualmente, *Play To Dance* se lanza al mercado debido a la necesidad de dar respuesta a los principales problemas existentes en la literatura científica de la Educación Física (EF) en general y la EC en particular.

1.1. BENEFICIOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

La EC se define como una manifestación humana que permite comunicarse y expresar emociones mediante el cuerpo (Monfort & Iglesias, 2015; Torrents & Castañer, 2009). Constituye un medio para desarrollar la creatividad, las habilidades sociales y la autoconfianza del alumnado (Arguedas, 2011; Coterón & Sánchez, 2010), al tiempo que canaliza emociones y mejora el bienestar emocional, generando más emociones positivas que negativas durante su práctica (Torrents & Castañer, 2009).

En el ámbito social, la EC potencia las relaciones intra e interpersonales, favorece la resolución de conflictos, el respeto a las diferencias y la autoestima (Crespo et al., 2020). Su dimensión expresiva, manifestada a través de la corporeidad y la gestualidad, se convierte en herramienta educativa para el desarrollo integral del alumnado, incluyendo aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales, y permite transmitir identidad y patrimonio cultural (Coterón et al., 2008; Arévalo, 2024). El compromiso motor junto con la expresividad contribuye al bienestar general, reduciendo tensiones y promoviendo una salud emocional y social equilibrada. Además, la EC permite adquirir conciencia del propio cuerpo y fomenta la creatividad entendida como flexibilidad, fluidez, originalidad e independencia de pensamiento (Romero, 2014). Por todo ello, la EC constituye un

elemento clave del currículo, facilitando el desarrollo de las capacidades artístico-expresivas del alumnado para expresar emociones (Cayón et al., 2020).

1.2. DIFICULTADES DOCENTES ANTE LA EC

A pesar de los beneficios de la EC, diversos autores destacan que constituye una disciplina con falta de identidad dentro de la EF, considerándose un “cajón desastre” donde se incluyen actividades que no responden a los principios expresivos ni comunicativos propios de la EC, como acrosport o malabares (López & Sánchez, 2012). Desde su incorporación al currículo en 1990, la aplicación de la EC ha enfrentado problemas relacionados con el compromiso del docente, pues la implantación depende de la importancia que cada profesor otorgue a esta área (Vaquero, 2003; Sáenz-López et al., 2004).

Entre las dificultades del profesorado se incluyen la escasa formación inicial en EC, la limitada experiencia previa en etapas educativas anteriores y la consiguiente falta de bagaje expresivo-artístico (Archilla & Pérez, 2012). Esto genera inseguridad, resistencia y miedos ante la posible inhibición o sensación de fracaso, afectando la comodidad y confianza del docente para impartir estos contenidos (Archilla & Pérez, 2012). La EC es el bloque menos valorado y con menor frecuencia de enseñanza, con metodologías incompletas y actividades de menor duración respecto a otros contenidos (Archilla & Pérez, 2012; Cayón et al., 2020). No obstante, el rol docente sigue siendo determinante, pues una actitud positiva mejora la valoración de la EC por parte del alumnado y facilita la creación de experiencias motivadoras (Real Pérez et al., 2021).

1.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A LA EC

El alumnado muestra cierta reticencia hacia la EC, con diferencias significativas según el género. Vendrell y Secanell (2020) señalan que el 65 % de las alumnas manifiestan interés por la EC, frente al 28 % de los alumnos, posiblemente influido por la asociación de muchos contenidos con estereotipos de género femeninos. Solo el 55 % del alumnado declara que disfruta de las sesiones de EC, destacando como motivos de desagrado la poca utilidad de los contenidos (33,87 %), la vergüenza (20,16 %), la falta de motivación (15,32 %), el aburrimiento (21,77 %) y el miedo (8,87 %).

La figura del docente es determinante, ya que un 72 % de los encuestados considera que la actitud del profesor influye en su percepción de la EC. Además, esta disciplina se percibe como menos importante que otros contenidos de EF, al no percibirse una clara transferencia a la vida diaria (Real Pérez et al., 2021).

1.4. NIVELES DE MOTIVACIÓN EN EL AULA DE EF

La desmotivación es un factor clave en educación, ya que se considera determinante e influyente en el desarrollo académico y personal del alumno, de hecho, se considera una de las variables que más peso tiene en el bajo rendimiento académico (Romero & Pérez Ferra, 2009; Tejedor & García Valcárcel, 2007), en gran parte debido a la desconexión entre los contenidos escolares y la vida diaria de los estudiantes (Pérez-López, 2021).

El cambio constante de la sociedad exige que los docentes empleen estrategias innovadoras que respondan a los intereses y necesidades del alumnado, desarrollando habilidades como las *softskills* (Silva & Maturana, 2017; Díaz-Durán & Martín-Jaime, 2015). Las metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo (AC), *flipped classroom* y aprendizaje basado en juegos fomentan la autonomía del estudiante, la participación, la significatividad del aprendizaje, el pensamiento crítico y creativo, así como habilidades interpersonales como el trabajo en equipo y la comunicación (Bager, 2011; Burguillo, 2010; Sinclair & Ferguson, 2009).

El juego se presenta como una herramienta educativa clave, al generar entornos seguros, motivadores y donde el error no penaliza, favoreciendo la exploración, la expresión y la participación del alumnado (Marín, 2018). Para aprovechar las grandes bondades del juego y los entornos lúdicos Pérez-López (2020) define las diferentes opciones lúdicas en educación, siguiendo un continuum en función de su complejidad de diseño y tiempo de implicación. Entre ellas, podemos encontrar:

- Points, Badges and Leaderboards (PBL): planteamiento en el que se introducen tres de los elementos más característicos de los juegos (puntos, insignias y tablas de clasificación) con la intención de incrementar la motivación del alumnado.

2. AJUSTES DE LA PARTIDA.

Antes de darle al *playa* cualquier videojuego es necesario configurar los ajustes que tendrá la partida. En este caso, nuestros ajustes de partida serán aquellos que estipule la legislación educativa vigente y las características del contexto para el que se diseña la propuesta. La Situación de Aprendizaje *Play To Dance* se plantea para un grupo tipo de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria, compuesto por 30 jugadores (alumnos y alumnas), con niveles de competencia motriz, rítmica y expresiva heterogéneos, y con intereses propios de su franja de edad, como la música, los videojuegos y el uso de recursos digitales. Cabe señalar que la SdA se presenta como una propuesta didáctica que, aunque no ha sido aplicada en su totalidad en un contexto real de aula, surge como un *spin-off* de varias sesiones desarrolladas durante el periodo de prácticas del grado. A partir de dicha experiencia inicial, se ha diseñado un modelo más completo, estructurado y transferible, adaptable a diferentes realidades educativas.

Del mismo modo que los videojuegos permiten ajustar ciertos parámetros para mejorar la experiencia de todos los usuarios, en nuestra adaptación educativa, contamos con las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que nos permiten atender e incluir a todo tipo de alumnado.

De manera específica, la aplicación del DUA (Pastor, 2019) en la SdA *Play To Dance* se concreta, entre otras actuaciones, a través de los siguientes ejemplos:

- Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación. La información relativa al funcionamiento del proyecto se presenta a través de un “manual de instrucciones”, inspirado en la estética de los videojuegos, que combina explicaciones, apoyos visuales e iconos. Este manual se complementa con demostraciones corporales previas a cada actividad, así

como con recursos audiovisuales (vídeos y presentaciones interactivas mediante *Genially*), que refuerzan las explicaciones teóricas y facilitan la comprensión de conceptos como ritmo, pulso o frase musical, favoreciendo el acceso a la información del alumnado con diferentes estilos de aprendizaje o posibles dificultades de comprensión.

- Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Durante las sesiones se proponen desafíos variados que permiten ajustar la intensidad y complejidad del movimiento mediante diferentes niveles, o actividades de mayor o menor compromiso motor para adaptarse a los distintos niveles de competencia. Asimismo, se posibilita la asunción de distintos roles dentro de las Crews y la elección del formato de algunos retos, lo que facilita la participación del alumnado con dificultades motrices o menor seguridad corporal.
- Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación. La propuesta fomenta la implicación del alumnado mediante un sistema de retroalimentación constante, a través del uso de XP, niveles y cartas de *feedback*, que permiten visualizar el progreso individual y grupal a lo largo de la SdA. Este *feedback* continuo, junto con la variedad de retos y modos de juego, favorece la motivación, el compromiso y la autorregulación del aprendizaje, aspectos que se desarrollarán con mayor profundidad en el apartado de evaluación.

Además, esta Situación de Aprendizaje (SdA) se encuentra alineada con los objetivos de etapa e, k y g del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y con la competencia específica 4 para 1ºESO de la Orden de 30 de mayo de 2023, que desarrolla el currículo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Igualmente se mencionan los criterios de evaluación y saberes básicos asociados a la competencia específica 4 que se trabajan durante la SdA en la Tabla 1:

Tabla 1.

Relación entre criterios de evaluación y saberes básicos.

Criterios de evaluación	Saberes básicos
4.2	EFI.1.D.2.4. EFI.1.E.3.
4.3	EFI.1.D.2.1 EFI.1.C.2.EFI.1.C.5. EFI.1.E.3.

La propuesta parte de los siguientes objetivos didácticos:

- Reconocer y aplicar los elementos básicos del lenguaje musical (pulso, ritmo...etc) en tareas de percusión corporal, movimientos, desplazamientos y secuencias rítmicas, ajustando y coordinando el movimiento a la base musical en situaciones guiadas (sesiones iniciales y retos rítmicos).
- Ejecutar secuencias rítmico-coreográficas de forma sincronizada con la música a nivel individual y grupal.
- Construir y mantener una ejecución conjunta, haciendo uso y demostrando el aprendizaje y uso de formaciones, transiciones, entradas/salidas, que otorguen a la Crew de sincronización espacio-temporal, mostrando colaboración activa y reparto equilibrado de aportaciones *intracrew*.

- Explorar y utilizar calidades del movimiento (energía, niveles, direcciones, etc.) para modificar una misma secuencia y dotarlo de sentido expresivo, evitando "gestos distractores o parásitos" y ajustando estas calidades a lo que "pide" la música.
- Expresar emociones y mensajes a través del cuerpo, utilizando gestos, desplazamientos y calidades del movimiento de forma consciente.
- Diseñar, ensayar y ajustar una coreografía final integrando elementos rítmicos, expresivos y creativos trabajados durante la SdA, mostrando coherencia rítmica, coordinación musical y aportaciones equilibradas dentro del grupo.

3. COMIENZO DE LA PARTIDA: PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. NUEVA PARTIDA: DE JUST DANCEA PLAY TO DANCE

Ante todos los problemas descritos anteriormente, surge *Play To Dance* (Figura 1). Esta propuesta nace como una adaptación del videojuego *Just Dance* para la SdA. *Just Dance* es un videojuego musical interactivo desarrollado por *Ubisoft*, en el que los jugadores deben imitar las coreografías que aparecen en pantalla. El objetivo principal del videojuego es que los participantes reproduzcan con la mayor precisión posible los movimientos mostrados en la pantalla, los cuales son realizados por avatares o bailarines virtuales.

Para su adaptación al ámbito educativo y la creación de *PlayTo Dance*, se extraerán y replicarán los elementos más característicos del videojuego, tales como los modos de juego y el carnet de bailarín, que se detallará más adelante. El objetivo de los alumnos en esta SdA será ganar XP (puntos de experiencia) que irán sumando a su *Dancer Card* (carnet de bailarín), que se explicará más adelante, con la intención de alcanzar el quinto y máximo nivel y así desbloquear sus recompensas asociadas. Este XP se podrá ganar en los diferentes modos de juego que se explicarán a continuación.

Todo ello tiene como objetivo generar un producto final diferente al habitual en EC, que suele centrarse en la creación y exposición de una coreografía ante los compañeros. En este caso, se propone una creación coreográfica que, en lugar de presentarse en directo, será grabada frente a un croma verde para su posterior edición, añadiendo efectos que simulen los videoclips del *Just Dance*. De esta manera, el alumnado reduce el estrés y la inhibición asociados a la exposición pública, al tiempo que obtiene un recuerdo de su participación en el proyecto.

Figura 1.

Carátula del proyecto



3.2. PERFIL DE JUGADOR

Así como no todas las personas juegan a un videojuego por las mismas razones, no todo nuestro alumnado se siente motivado o atraído por los mismos factores. Siguiendo la taxonomía de Bartle (1996), que clasifica a los jugadores en cuatro perfiles, podemos aplicar la misma clasificación con nuestro alumnado. De esta manera, es posible identificar qué motiva a cada perfil e incorporar elementos que capten el interés y fomenten la motivación de los distintos tipos de “jugadores”. A continuación, se definen dichos perfiles:

- **Killers.** Disfrutan compitiendo y demostrando su superioridad sobre otros jugadores. Buscan dominar el juego y ser los mejores.
- **Socializers.** Les atrae la comunidad, se sienten atraídos por la interacción humana. Juegan para hacer amigos, interactuar y vivir experiencias compartidas.
- **Achievers.** Buscan alcanzar metas, completar desafíos y ganarse a sí mismos. Juegan por superar niveles y conseguir toda la experiencia.
- **Explorers.** Están más interesados en el proceso de aprendizaje que en la recompensa final. Les gusta descubrir secretos, probar mecánicas y explorar el mundo del juego.

En la presente propuesta didáctica se pretende atender a las demandas de cada perfil de jugador a través del diseño de elementos, retos y una propuesta que motive a todos los perfiles de jugador.

3.3. MODOS DE JUEGO

Durante la situación de aprendizaje se replicarán los 3 tipos de juego (cooperativo, clásico y batalla) que existen en el *Just Dance*, permitiendo así tanto un trabajo individual, como por equipos. De esta manera, esta SdA cuenta con 3 tipos de sesiones diferentes en función del “modo de juego” a la que pertenezcan:

- **Modo cooperativo:** Los estudiantes trabajan en equipos (*Crews*) para obtener XP. En estas sesiones el trabajo en equipo será crucial ya que será imprescindible la colaboración de todos para el éxito global. Este tipo de sesión está diseñada, sobre todo, para motivar a los estudiantes con perfil *socializer*.
- **Modo clásico.** Son sesiones centradas en retos individuales, que permitirán ganar XP para mejorar la *Dancer Card*. Este modo busca motivar especialmente a los *achievers*.
- **Modo batallas.** Son sesiones dónde existirá enfrentamiento directo entre miembros de diferentes *crews* de baile, motivando así a los estudiantes con un perfil *killer*.

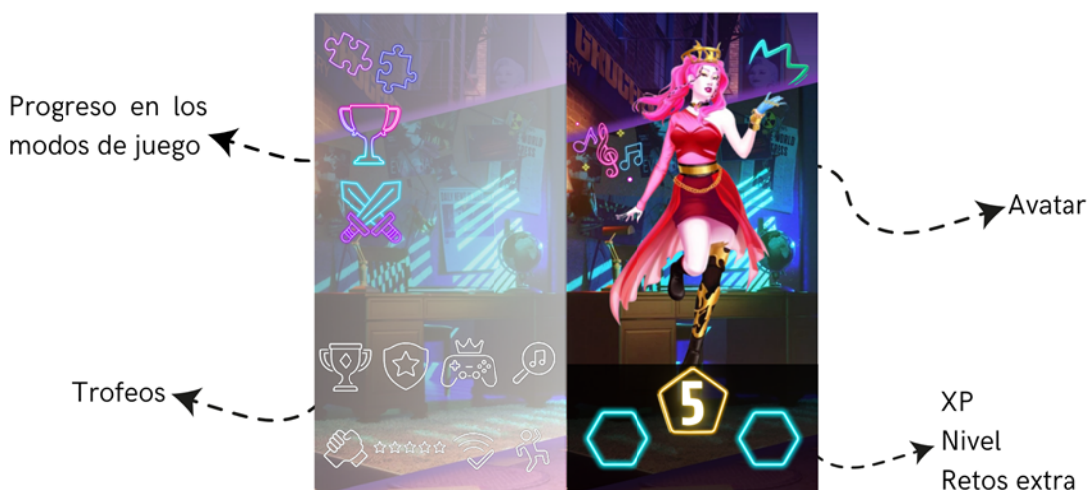
Todo esto tendrá una relación directa con el funcionamiento de la *Dancer Card*, ya que el XP les permitirá subir de nivel y obtener una serie de beneficios que se concretarán en apartado posterior. Para facilitar al alumnado y al lector la comprensión del proyecto se adjunta un manual de instrucciones que pueden consultar en el siguiente enlace: bit.ly/4nGco65

3.4. DANCER CARD

Cada alumno tendrá su propio carnet del bailarín o *Dancer Card* (Figura 2) personalizado, que contendrá la siguiente información:

Figura 2.

Ejemplo Dancer Card para la propuesta Play To Dance.



- En el anverso aparecerá el nombre del alumno y avatar o foto real. Abajo, de izquierda a derecha aparecerán los XP o puntos de experiencia (hexágono izquierdo): Se ganan al superar las diferentes actividades y retos tanto fuera como dentro de clase. Nivel de baile (1 a 5): Se sube de nivel acumulando XP, se representa en el pentágono del centro amarillo. Por último, en el hexágono de la derecha estará el contador de los retos extra realizados fuera de clase.
- En el reverso del carnet podremos consultar el progreso por sesión. Modo Cooperativo: Registra el desempeño, el XP ganado en este modo con tu Crew de baile se suma individualmente a cada jugador (emoticono puzzle). Modo Clásico: Indica su progreso a nivel individual en ese modo (emoticono copa). Modo Batallas: Muestra su historial de duelos y victorias (emoticono espadas). Trofeos conseguidos. Se representarán mediante medallas que empezarán en color gris (bloqueadas) y se iluminarán conforme se vayan desbloqueando.

A continuación, en la tabla 2, se describen los XP necesarios para subir de nivel en la *Dancer Card*, así como su beneficio asociado.

Tabla 2.

Relación entre XP, nivel y beneficio desbloqueado

NIVEL	RANGO XP	BENEFICIO
1	(0-50) XP	Pueden añadir 2 canciones a la lista de clase.
2	(50-100) XP	Recibirán tutoriales de 3 pasos de <i>breakdance</i> que podrán aprender con la técnica del " <i>Dance Dance Revolution</i> ".
3	(100-150) XP	Escogen los efectos y fondo de su parte del videoclip.

4	(150-200) XP	Se creará un avatar personalizado con el croma
5	(+200) XP	Estos alumnos tendrán un privilegio en la sesión 14, que será la oportunidad de realizar una prueba individual con el croma, ya que gracias a este elemento se puede recrear el efecto de vivir un videoclip en directo.

3.5. REGISTRO DE “PARTIDAS”

La propuesta se desarrolla a lo largo de 15 sesiones: las tres primeras de introducción al proyecto, y las siguientes organizadas en torno a los modos de juego cooperativo, clásico y batallas. A continuación, se describe brevemente cada una de las sesiones:

- Sesión 1 – Introducción al proyecto.

Primera toma de contacto con *Play To Dance* a través de un *Genially* interactivo inspirado en *Just Dance*. El alumnado supera distintos niveles con retos de percusión corporal y baile, validando sus logros ante el docente. Se busca generar curiosidad, fomentar un clima de confianza y adquirir nociones básicas de ritmo y movimiento.

- Sesión 2 – Introducción al proyecto

Continuación de la fase inicial mediante juegos rítmicos y expresivos como *UghaBugha* y *AmongUs* expresivo que pueden consultar en el siguiente enlace: bit.ly/3WS3ure. Se trabaja la percusión corporal y la improvisación de movimientos. Estas dinámicas refuerzan la cohesión, la desinhibición y la comprensión de conceptos como ritmo, pulso y la frase musical.

- Sesión 3 – Explicación del proyecto

Sesión informativa dedicada a la explicación del funcionamiento de *Play To Dance*, la *Dancer Card* y los tipos de sesiones. Los alumnos forman sus equipos (*Crews*) y reciben una guía con las reglas y objetivos del proyecto. Se resuelven dudas y se establece la dinámica de trabajo que guiará toda la SdA.

- Sesión 4 – Modo cooperativo

A través de una dinámica titulada: *La unión hace el ritmo*, los grupos cooperan para superar retos rítmicos y teóricos vinculados a la EC. Al finalizar, responden a preguntas teóricas y obtienen XP según el desempeño.

- Sesión 5 – Modo clásico

Retos individuales basados en *Dance Dance Revolution*, de Vicenç Rodríguez (Sempere et al., 2022), donde el alumnado trabaja el ritmo, la lateralidad y la percepción espacial en distintos niveles de dificultad.

- Sesión 6 – Modo batalla

En formato competitivo, los alumnos participan en duelos 2vs2 con distintos retos de baile, mímica y memoria. Se introduce la mecánica de apuestas de XP, aumentando la implicación y la toma de decisiones. Finaliza con una reflexión sobre los beneficios del trabajo expresivo.

- Sesión 7 – Modo cooperativo

Dinámica *Off–Pause–On* (SotocaOrgaz et al., 2017), donde los estudiantes trabajan la EC desde la pausa hasta el movimiento. A través de retos inspirados en *ToyStory*, *MannequinChallenge* y *Harlem Shake*, aprenden a comunicar mensajes y emociones mediante el cuerpo.

- Sesión 8 – Modo clásico

Se introducen las calidades del movimiento (peso, tiempo, nivel) mediante actividades rítmicas y creativas. Tras experimentar con gestos deportivos, los alumnos desarrollan una dinámica donde deben crear una secuencia coreográfica que incluya lo aprendido en la sesión.

- Sesión 9 – Modo batalla

Las Crews se enfrentan en un *Match de improvisación* a partir de diferentes retos teatrales y temáticas. Las pruebas estimulan la capacidad expresiva y de improvisación para comunicar historias a través del movimiento.

- Sesión 10 – Modo cooperativo

Mediante la técnica *Puzzle de Aronson*, cada alumno aprende un paso de *breakdance* y luego lo enseña a su grupo, fomentando la responsabilidad y la interdependencia positiva. Posteriormente crean una secuencia conjunta que integra todos los pasos y calidades del movimiento.

- Sesión 11 – Modo clásico

El alumnado aprende y ejecuta una coreografía creada por la docente inspirada en *Just Dance*. Practican de forma individual y se evalúan por pares, ofreciendo y recibiendo *feedback*. Además, se propone un reto extra para bailar con un familiar, extendiendo el aprendizaje al entorno personal y promoviendo la actividad física fuera del aula.

- Sesión 12 – Modo batalla

Breakout digital con enigmas, retos físicos y creativos distribuidos por el centro. A través del uso de *Genially* y *Google Drive*, los equipos deben resolver pruebas cooperativas. Fomentando así la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

- Sesión 13 – Creación de la coreografía

Sesión dedicada íntegramente a la creación autónoma de la coreografía final para el videoclip. Cada grupo diseña y ensaya su secuencia aplicando los contenidos trabajados a lo largo de la SdA. El docente actúa como guía y observador, mientras los alumnos realizan una autoevaluación mediante una lista de cotejo visual.

- Sesión 14 – Prueba individual con el croma

Los alumnos que alcanzaron el nivel 5 en la *Dancer Card* disfrutaron de una sesión exclusiva frente al croma, donde interpretan la coreografía principal del proyecto. Esta experiencia inmersiva recrea el entorno visual de *Just Dance*, reconociendo el esfuerzo y el progreso logrado durante toda la propuesta. Mientras tanto, el resto de grupos sigue ensayando su coreografía.

- Sesión 15 – Final del proyecto

Última sesión dedicada al ensayo general y grabación del videoclip grupal frente al croma. Cada Crew ejecuta su coreografía final, consolidando el

aprendizaje expresivo. La SdA culmina con la visualización de los videoclips y la entrega simbólica de una chapa con el logo del proyecto, cerrando así la propuesta.

3.6. FIN DEL JUEGO

El producto final de esta propuesta pretende reflejar el alto nivel de implicación, creatividad y desarrollo de habilidades rítmico-expresivas alcanzado por el alumnado a lo largo de la SdA. En lugar de culminar con la tradicional exposición de una coreografía ante los compañeros, se opta por un formato más innovador y motivador: la grabación de un videoclip coreográfico inspirado en el videojuego *Just Dance*.

Cada grupo (Crew) será responsable de diseñar, ensayar y grabar su propia coreografía frente a un croma verde (Figura 3), con el fin de recrear los efectos visuales y el estilo característico del videojuego. Posteriormente, se realizará una fase de edición donde el docente personalizará el fondo, los efectos y la estética del videoclip.

La elección del videoclip como producto final responde a la necesidad de generar un entorno expresivo percibido como seguro y motivador para una parte del alumnado, especialmente aquel que manifiesta inhibición o ansiedad ante la exposición corporal pública. Además, esta opción es coherente con todo el proyecto, ya que los videoclips son un elemento característico del videojuego *Just Dance*. Al tratarse de un formato audiovisual presente en su vida cotidiana y vinculado a sus intereses musicales, se convierte en un recurso altamente significativo para el alumnado, lo que incrementa su implicación y motivación hacia la tarea (Burguillo, 2010). Este formato potencia la cooperación, la creatividad y la responsabilidad individual, ya que el producto final será el resultado del trabajo conjunto de toda la clase. Las últimas sesiones de la SdA estarán dedicadas a la creación, ensayo y grabación de las coreografías, en las que el alumnado deberá integrar los distintos elementos trabajados durante el proyecto.

Figura 3.

Croma para la grabación y ejemplo del resultado final del videoclip



La utilización del croma resulta económicamente viable, ya que puede adquirirse por un coste aproximado de 20 euros o sustituirse por una tela de color uniforme disponible en el centro. En caso de no disponer de dicho material, la grabación puede realizarse frente a una pared lisa de color neutro, manteniendo así la esencia de la propuesta sin necesidad de un fondo croma. El proceso de edición

puede gestionarse mediante aplicaciones intuitivas como *CapCut*, que no requieren una competencia digital avanzada por parte del docente. El tiempo de edición se ajusta a las posibilidades del docente, pudiendo simplificarse en función del contexto y los recursos disponibles.

La grabación del alumnado requiere especial atención a los aspectos éticos y legales. Por ello, se solicita el consentimiento informado a las familias antes de la grabación, explicando el uso previsto de las imágenes y la finalidad educativa del proyecto. Se garantiza el cumplimiento de la normativa vigente en materia de protección de datos personales (LOPDGDD), incluyendo la gestión segura y responsable de los materiales audiovisuales generados.

En el caso del alumnado cuyas familias no autorizan la grabación, la propuesta se adapta para garantizar su participación sin vulnerar su derecho a la protección de datos. Para ello, la coreografía se realiza primero sin grabar, con todo el grupo, y después se repite únicamente con el alumnado que sí cuenta con autorización. De esta manera se respeta la decisión familiar sin excluir a nadie de la actividad ni perjudicar el desarrollo de la propuesta.

4. ESTADÍSTICAS DEL JUEGO: EVALUACIÓN

Una vez finalizada la partida, al igual que en todo videojuego podremos consultar las estadísticas del juego, es decir, como han evolucionado nuestros alumnos durante el proyecto. Para ello, además del avance y recuento de XP y niveles en la *Dancer Card*, contaremos con unas cartas de *feedback* que el alumnado recibirá tras la realización de un reto formativo.

Como complemento a las sesiones presenciales y con el objetivo de alcanzar los fines didácticos propuestos, estos retos permitirán al alumnado aumentar su XP, su grado de inmersión en la propuesta y, sobre todo, su aprendizaje. Tras la realización de los retos, el profesor los evaluará y les dará un primer *feedback* sobre el grado de cumplimiento del reto propuesto a través de cartas que indican la calidad del reto, valorándolo de 1 a 5 y con una estética y frases acorde al proyecto (Figura 4). Cuanto mayor sea el *feedback* obtenido, mayor será el XP que se gane.

Figura 4.

Cartas de feedback



Los instrumentos de evaluación empleados permiten valorar de manera específica los seis objetivos didácticos de la propuesta. En este sentido, la observación sistemática del docente y las cartas de *feedback* recogen evidencias relacionadas con el reconocimiento y aplicación de los elementos básicos del lenguaje musical (pulso, ritmo, tempo y frase musical), así como con la coordinación del movimiento corporal con la base musical, tanto a nivel individual como grupal. Del mismo modo, los retos expresivos, las dinámicas de improvisación y las actividades desarrolladas a lo largo de la SdA permiten valorar la expresión de emociones y mensajes a través del cuerpo, atendiendo al uso consciente de gestos, desplazamientos y calidades del movimiento.

Durante la fase de creación de la coreografía final, el alumnado cuenta con una lista de cotejo (Figura 5) a modo de autoevaluación, que funciona como su “pantalla de estadísticas personales”. A través de este instrumento, los alumnos pueden reflexionar sobre el grado de integración de los elementos rítmicos, expresivos y creativos trabajados, favoreciendo la toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, en determinadas sesiones se promueve la coevaluación entre iguales, facilitando el intercambio de *feedback* constructivo y reforzando la implicación activa del alumnado en la evaluación.

La evaluación del producto final se realiza mediante una rúbrica docente (Figura 5), alineada con los criterios de evaluación 4.2 y 4.3 establecidos en la Orden de 30 de mayo de 2023 para 1.º de ESO. Esta rúbrica permite valorar la creación de secuencias coreográficas, atendiendo a la coherencia rítmica, la coordinación con la música, la expresividad corporal y la integración de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la SdA.

Figura 5.

Instrumentos de evaluación: rúbrica docente y lista de cotejo

INDICADORES DE EVALUACIÓN	¡Parece que tus sensores estaban apagados!	¡Te falta un poco de flow!	¡Vas sincronizando el groove!	¡Movimientos épicos en camino!	¡Nuevo fichaje de UbiSoft!
	★	★★	★★★	★★★★	★★★★★
Sincronización	Totalmente desincronizado, sin conexión con grupo ni música.	Frecuente desincronización con grupo y música.	Sincronización irregular con compañeros y música.	Generalmente sincronizado con el grupo y música, con leves desajustes.	Movimiento completamente sincronizado con el grupo y la música.
Expresión corporal y comunicación del mensaje	No se logra identificar el mensaje corporal. Expresión ausente o muy débil.	Dificultades para comunicar corporalmente el mensaje. Expresión limitada.	Logra transmitir parcialmente el mensaje, con expresividad aceptable.	Comunica de forma clara el mensaje corporal, con buena expresividad.	Transmite con claridad, creatividad y seguridad el mensaje corporal propuesto. Excelente dominio expresivo.
Ejecución técnica del movimiento o coreografía	Movimientos desorganizados, sin seguir la secuencia o el ritmo indicado.	Dificultades marcadas en coordinación y ritmo. Movimientos poco claros.	Ejecución aceptable, con errores moderados en ritmo o coordinación.	Buena ejecución de los movimientos, con leves errores.	Ejecución precisa, fluida y rítmica de los pasos o secuencias, con dominio corporal.



Coordino mis movimientos con el ritmo de la música.	☆☆☆☆☆
Uso diferentes niveles (alto, medio, bajo) y direcciones en el espacio.	☆☆☆☆☆
Incluyo giros, desplazamientos o saltos cuando el reto lo permite.	☆☆☆☆☆
Adapto la energía de mis movimientos según lo que pide la música.	☆☆☆☆☆
Evito gestos innecesarios que distraen (manos, cara, postura).	☆☆☆☆☆
Colaboro activamente con mi grupo, escucho y apporto ideas.	☆☆☆☆☆
Propongo movimientos originales.	☆☆☆☆☆

En esta propuesta se distingue entre (a) lo que se evalúa y califica, (b) las evidencias que permiten observarlo (actividades dentro y fuera de clase) y (c) los instrumentos con los que se registran dichas evidencias. Lo que se evalúa y califica es el nivel de desempeño del alumnado en los criterios de evaluación 4.2 y 4.3 (Orden de 30 de mayo de 2023), coherentes con los objetivos didácticos (OBS) planteados. Las actividades (sesiones, retos y producto final) funcionan como situaciones de evaluación en las que el alumnado muestra evidencias de aprendizaje, y los instrumentos (rúbricas, listas y registro) permiten recoger esas evidencias de forma sistemática.

El XP se concibe como un recurso motivacional y de retroalimentación formativa, propio de la lógica del videojuego, que traduce a un lenguaje lúdico el progreso del alumnado y favorece su implicación y motivación. Por tanto, el XP no es la calificación, sino un indicador visible de progreso: el alumnado gana XP cuando, en una situación de evaluación concreta, alcanza determinados niveles de desempeño asociados a los criterios 4.2 y/o 4.3.

La calificación final se obtiene a partir del nivel de logro en los criterios 4.2 y 4.3, estimado mediante evidencias recogidas en distintos momentos (proceso y producto). En coherencia, por tanto, con un enfoque de evaluación criterial, no se evalúan las actividades en sí mismas ni los instrumentos, sino el desempeño del alumnado en los criterios 4.2 y 4.3; las actividades generan evidencias y los instrumentos permiten registrarlas. Para aportar transparencia, se explicita qué evidencias se utilizarán para estimar cada criterio y qué peso tendrán en la calificación (Tabla 3). De este modo, la ponderación se aplica al logro de los criterios.

Tabla 3.

Resumen del sistema de evaluación

Evidencia / situación de evaluación	OBJS	Instrumento (recoge evidencias)	Momento	Agente evaluador	Peso en Criterio 4.2	Peso en Criterio 4.3
Retos rítmicos iniciales	1	Registro de observación	Sesiones 1-5	Heteroevaluación	10%	0%
Retos expresivos e improvisación	4 y 5	Lista de control	Sesiones 6-9	Heteroevaluación y coevaluación	0%	10%
Retos formativos extra	1,4 y 5	Rúbrica	Fuera de las sesiones	Heteroevaluación	15%	15%
Creación de la coreografía	3 y 6	Lista de cotejo	Sesiones 13-14	Autoevaluación	10%	10%
Videoclip final	2,3 y 6	Rúbrica	Sesión 15	Heteroevaluación	15%	15%
Total					50%	50%

La calificación final se obtiene sumando el porcentaje alcanzado en cada criterio (4.2 + 4.3). Las evidencias compartidas (retos extra, creación y videoclip) aportan información de ambos criterios y, por ello, su peso se distribuye entre el 4.2 y 4.3.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo ha tenido la intención de divulgar una propuesta de SdA que pretende ayudar a aquellos docentes que no se sienten especialmente cómodos con el contenido de EC, así como desarrollar una propuesta alineada con los intereses del alumnado actual, basándose en lo lúdico, los videojuegos y las TIC.

Igualmente, se propone un producto final alejado del habitual, que si bien requiere un manejo de la competencia digital por parte de los docentes al implicar el uso del croma, puede aumentar significativamente el compromiso del alumnado ante la propuesta y convertirse en una oportunidad para mejorar también su competencia digital.

Esta propuesta no se plantea como un modelo cerrado, sino que su estructura (organizada en modos de juego) puede mantenerse con independencia del contenido específico que se trabaje. En esta ocasión se ha desarrollado a partir de sesiones iniciales centradas en el ritmo que culminan con la técnica de *break dance*, aunque podría adaptarse para comenzar directamente desde una técnica rítmica específica según las necesidades del grupo clase.

Asimismo, recursos como el Carnet del Bailarín, el uso de cartas de *feedback*, o los elementos para atender a todos los perfiles de jugador, suponen herramientas transferibles a cualquier situación de aprendizaje, permitiendo al alumnado visualizar su progreso, recibir retroalimentación constante y asumir un rol protagonista.

En definitiva, *PlayTo Dance* invita a pulsar *Start* para subir de nivel en la enseñanza de la EC, ofreciendo al profesorado una alternativa innovadora y motivadora que combina cuerpo, emoción, juego y tecnología para favorecer un aprendizaje significativo.

¿Y tú? ¿Estás listo para darle al play?

6. BIBLIOGRAFÍA

Arévalo, M. (2024, febrero 5). Movimiento expresivo, bienestar y creatividad. La Cajonera – Marta Arévalo.

<https://lacajonerademarta.blogspot.com/2024/02/movimiento-expresivo-bienestary.html>

Arguedas, C. (2011). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 1.

Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: A comprehensive approach. En *Handbook of research on new venture creation*. Edward Elgar Publishing.

Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1), 19.

Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers&Education*, 55(2), 566–575.

Cayón, A. C., Giménez, A. M., Río, J. F., & Estrada, J. A. C. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: Internet y los retos virales. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 722–730.

Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en educación física. *Revista de Estudios Históricos*, 16, 113–134.

Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A., & Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla, & K. Ruano (Coords.), *Expresión corporal, investigación y acción pedagógica* (pp. 144–155). Amarú.

Crespo, J. M. A., Martín, M. M., & López, I. G. (2020). Influencia de la expresión corporal en el desarrollo de las habilidades socioafectivas en educación secundaria. *Movimento*, 26, e26080.

Díaz-Durán, M. D., & Martín-Jaime, J. J. (2015). Evaluación del perfil competencial de alumnos universitarios respecto a la educación tecnológica. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 17–24.

- López, J. C., & Sánchez, G. S. (2012). Expresión corporal en educación física: La construcción de una disciplina. *EmásF: Revista digital de educación física*, (14), 164–175.
- Marín, M. N. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de educación física. *EmásF: Revista digital de educación física*, (14), 122–141.
- Marín, I. (2018). ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Paidós Educación.
- Monfort, M., & Iglesias, N. (2015). La creatividad en la expresión corporal: Un estudio de casos en educación secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 28–35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/4\).122.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.03)
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Pérez-López, I. J. (2020). De las 7 Bolas de Dragón a los 7 reinos de Poniente: Viajando por la ficción para transformar la realidad. *CopiDeporte*.
- Pérez-López, I. J. (2021). Del aprendizaje basado en juegos a la gamificación en educación física. En *Rendimiento deportivo, actividad física y salud y experiencias educativas en Educación Física*, 40(1).
- Real Pérez, M., Sánchez Oliva, D., & Padilla Moledo, M. D. C. (2021). Proyecto África «La leyenda de Faro»: Efectos de una metodología basada en la gamificación sobre la motivación situacional respecto al contenido de expresión corporal en educación secundaria.
- Romero, S. C. (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de educación secundaria obligatoria. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 100–106.
- Romero, M., & Pérez Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87–105.
- Sáenz-López, P., Manzano, I., Sicilia, A., Varela, R., Cañadas, J. F., Delgado, M. A., & Gutiérrez, M. (2004). La expresión corporal como contenido de educación física: Una visión del profesorado de Andalucía. En E. Castillo & M. Díaz (Eds.), *Expresión corporal en primaria* (pp. 115–126). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sempere, A., Pérez-Curiel, A., Chamorro, C., Alonso-Navarro, H., Rodríguez-Negro, J., Quintero, L. E., Álvarez-Barrio, M. J., Vilar-Iglesias, P., & Pastor-Pastor, X. (Coords.). (2022). 74 propuestas prácticas para educación física. Editorial Inclusión.

- Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *InnovaciónEducativa* (México, D.F.), 17(73), 117–131.
- Sinclair, B., & Ferguson, K. (2009). Integrating simulated teaching/learning strategies in undergraduate nursing education. *International Journal of NursingEducationScholarship*, 6(1), 7–11.
- SotocaOrgaz, P., Arévalo Baeza, M., & Álvarez de Sotomayor Merino, J. (2017). De lo viral a lo vital: Un nuevo #challenge para educación física. *EmásF: Revista digital de educación física*, (45), 93–104
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443–473.
- Torrents, C., & Castañer, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: Una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tàndem*, 30, 111–120.
- Vaquero, A. (2003). La presencia de los propósitos educativos vinculados a la dimensión expresiva del movimiento en educación primaria. En G. Sánchez, B. Tabernero, J. Coterón, C. Llanos, & B. Learreta (Eds.), *Expresión, creatividad y movimiento: Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 239–243). Amarú.
- Vendrell, N. M., & Secanell, I. L. (2020). La expresión corporal en educación física: Análisis del interés del alumnado de secundaria. *EmásF: Revista digital de educación física*, (64), 8–19.

Fecha de recepción: 13/11/2025

Fecha de aceptación: 19/2/2026

